Universidade de Aveiro
2017

Departamento de Educação e Psicologia

ANA CATARINA GLÓRIA PINTO

Multicultural picturebooks no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB

Universidade de Aveiro

2017

Departamento de Educação e Psicologia

ANA CATARINA GLÓRIA PINTO

Multicultural picturebooks no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões, Professora Auxiliar Convidada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a essas estrelinhas que certamente me guardam.

o júri

presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Sofia Reis de Castro Pinho
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Gostaria de agradecer em primeiro lugar ao meu marido por me apoiar nesta decisão de voltar a estudar, por ter sido, e ser sempre, o meu porto de abrigo, por saber que encontro nele quer os elogios quer as reprimendas que me fazem evoluir como ser humano e como profissional também.
Sei que elas não percebem ainda, mas as minhas filhas são, na minha vida, aquele lugar onde me sinto em casa, os seus risos, gritos e brincadeiras dão vida à minha vida. A elas agradeço por aturarem os meus dias de mau humor e me perdoem os dias que não lhes dei a atenção merecida.
À minha mãe, essa mulher guerreira, exemplo de vida, de coragem e de determinação que, nos seus setenta, ainda faz viagens de carro para me poder ajudar.
Ao meu irmão, por me apoiar e por me fazer acreditar em mim.
À Marli e à Mara por me fazerem relativizar algumas coisas, por me alegrarem os dias, por me "empurrarem" nos dias difíceis.
Ao clã 50 por perceberem e aceitarem as minhas ausências, e por fazerem valer a pena cada segundo passado com elas/ele.
Àqueles amigos e amigas que se foram disponibilizando para estarem com as minhas filhas, para as trazer da escola, deixando-me mais à vontade para trabalhar.
Ao Valdez, ao Canilho, à Clarisse, à Ana Rute, ao Manel, à Cristina, ao Samuel por terem sido aquela vara que apoia o tronco que cresce.
Ao Timmy, porque esteve sempre no meu colo, em cada trabalho, em cada tarefa, o ronronar dele acalmou-me e fez-me sorrir.
E agora um agradecimento especial a quem me fez crescer muito a nível profissional. Às duas fantásticas professoras que nos abriram os horizontes, que nos confiaram as crianças do primeiro ciclo, dando-nos a responsabilidade de sermos sempre melhores no que fazemos. Obrigada professoras Ana Isabel Andrade e Ana Raquel Simões.
Gostaria de terminar os agradecimentos dirigindo-me às duas pessoas sem as quais este relatório nunca poderia ter sido redigido. Sara Rocha, as tuas sugestões, as tuas perspetivas fizeram-me evoluir, os teus telefonemas consolaram-me nos dias de desânimo. Obrigada do fundo do meu coração. Sónia Deus, foste um anjo que surgiu no meu caminho, uma luz bem quentinha que me aquece o ser. Foste a peça chave deste percurso, por me desafiares, por me fazeres acreditar em mim, por não desistires de mim, nem dos outros. Que Deus te ajude sempre, que a mão Dele te ampare e que o teu futuro seja aquilo que almejas. Thanks a lot.

palavras-chave *Multicultural picturebooks*, educação intercultural, diversidade linguística, cultural e religiosa

resumo

O presente estudo encontra-se relacionado com a temática da educação intercultural, e teve como principal objetivo compreender de que forma a leitura de *multicultural picturebooks* desenvolve capacidades de interpretação e relacionamento com o Outro. De modo a dar resposta ao objetivo definido para o nosso estudo, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção didática numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, no contexto da área disciplinar de Inglês.

Ao longo das sessões, desenvolvemos um trabalho com os/as alunos/as baseado em conhecimentos sobre línguas, culturas e o mundo; bem como na leitura de *multicultural picturebooks*, nomeadamente no que diz respeito a capacidades de compreensão inferencial e de relacionamento com Outro. Adotando a metodologia de investigação-ação, recolhemos os dados a partir de instrumentos, como a observação de tipo participante, os registos de videogravação e fotográficos, as fichas de trabalho e de autoavaliação.

Através da análise e interpretação dos dados, concluímos que a leitura de *multicultural picturebooks* permitiu desenvolver um conhecimento mais profundo da diversidade linguística e cultural, bem como capacidades de compreensão inferencial, a partir do texto verbal e icónico, sendo que os/as alunos/as conseguiram colocar-se no lugar das personagens, depreendendo aspetos da sua vida, hábitos e costumes, crenças, modos de expressão e sentimentos, e comparando com os próprios. Os participantes foram também capazes de identificar palavras em outras línguas e de estabelecer um diálogo sobre os assuntos tratados, mobilizando conhecimentos de língua inglesa. Através do trabalho realizado a partir dos textos, verificámos que os/as alunos/os criaram empatia com as personagens, adotando uma perspetiva de alteridade, que permitiu desenvolver atitudes de abertura, respeito e curiosidade em relação ao Outro.

keywords Multicultural picturebooks, intercultural education, linguistic, cultural and religious diversity.

abstract

The present study is related to the theme of intercultural education and had as main purpose to understand how the reading of *multicultural picturebooks* can develop skills of interpretation and of relationship with the Other. In order to meet the set purpose of our study, we designed and developed a didactical intervention project on a group of children in 3rd grade of primary education, in the context of the English class.

Throughout the sessions, we have developed with the students a work based on knowledge about languages, cultures and the world; and on the reading of *multicultural picturebooks*, particularly in what regards the skills of inferential comprehension and relationship with the Other. Following an action-research methodology, we have collected data through several instruments: participant observation, audiovisual and photographic records, worksheets and self-evaluation.

The data analysis and interpretation allowed us to conclude that the reading of *multicultural picturebooks* developed knowledge about language and cultural diversity. The students also developed skills of inferential comprehension, regarding the verbal and iconic texts, which led them to put themselves in the place of the characters, deducing aspects of their habits, traditions, beliefs, forms of expression and feelings, which they were able to compare with their own. The participants were also able to identify words in other languages and to establish a dialogue about the approached subjects, using knowledge of the English language. The work based on the reading-comprehension of the picturebooks led the students to create empathy with the characters, which made them adopt the perspective of the Other and consequently develop attitudes of openness, respect and curiosity towards the Other.

Índice

Índice de figuras

Índice de Gráficos

Índice de Quadros

Lista de Abreviações

CCI – Competência Comunicativa Intercultural
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DGE – Direção-Geral da Educação
EI – Educação intercultural
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UA – Universidade de Aveiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IA-Investigação-ação

Regras de transcrição

P	Professora Estagiária que ministra a aula
PC	Professor cooperante
Pa	Professora Estagiária que assiste à aula
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 (a A25)	Uma criança específica a falar (identificação por n.º)
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	entoação ascendente / pergunta
(…)	Texto não transcrito
<...>	Explicação de aspetos ocorridos na aula

Introdução

They thought bullets would silence us,
But they failed…
One child, one teacher,
One book, one pen,
Can change the world.

Malala Yousafzai (Winter, 2014, s.p.)

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no contexto da Unidade Curricular de Seminário em Ensino do Inglês (SEI), desenvolvido em estreita articulação com a Unidade Curricular de Prática do Ensino do Inglês (PEI).

Tendo em conta a organização de PEI, os/as estudantes que frequentam o mestrado são colocados/as em díade por forma a realizar um estágio orientado por um/a professor/a cooperante na escola onde foi implementado o projeto de intervenção didática que aqui se apresenta. Foi ainda supervisionado pelos/as orientadores/as da instituição de ensino superior. O estágio decorreu no terceiro semestre do mestrado, tendo lugar no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho. Essa opção deveu-se à proximidade geográfica da residência da díade, constituída pelas alunas Ana Catarina Glória Pinto e Sónia Filipa Silvestre de Deus Ferreira, bem como ao protocolo estabelecido entre a Universidade de Aveiro e o agrupamento. Este relatório focaliza a implementação do projeto de intervenção numa turma do 3.º ano do Centro Educativo de Montemor-o-Velho.

Tendo por base o conceito de educação intercultural, foi nosso propósito trabalhar o *multicultural picturebook* como um meio de educar para o respeito, compreensão entre povos de diferentes países, de diferentes culturas e religiões (Dolan, 2014). Como é referido em epígrafe, um livro tem a capacidade de mudar o mundo, no sentido de nos fazer imaginar outras formas de vida bem diferentes das nossas, vendo-nos no Outro e vendo o Outro em nós. Esta viagem até ao mundo do Outro permite-nos crescer como cidadãos de um mundo diverso, rico em culturas e tradições. É, assim, nosso objetivo compreender de que modo a leitura de

picturebook sobre outras línguas e culturas potencia capacidades de interpretação e relacionamento no âmbito da educação intercultural.

Sendo o/a professor/a um facilitador da aprendizagem, foi nossa convicção que o/a professor/a de línguas deve abrir horizontes para o mundo da diversidade linguística, cultural e religiosa, pelo que nos propusemos a desenvolver um conjunto de sessões no contexto de uma turma do 3º ano, procurando levar os/as alunos/as a refletirem sobre si mesmos e sobre o Outro a partir da leitura do *multicultural picturebook,* de modo a promover a aceitação e o acolhimento ao Outro que difere de nós, valorizando o que de comum existe entre os povos e culturas. A par disso, propomo-nos ao longo do projeto trabalhar com os/as alunos/as no sentido de desenvolveram a capacidade de compreensão inferencial. Assim sendo propomo-nos à seguinte questão de investigação:

- De que forma a leitura de *multicultural picturebooks* desenvolve capacidades de interpretação e relacionamento com o Outro?

Depois de apresentada a temática, assim como a questão e o objetivo da investigação, cumpre agora explicitar a estruturação do relatório.

O Capítulo 1 será dedicado ao enquadramento teórico, abordando os seguintes pontos: a sociedade intercultural; a educação intercultural em aula de língua estrangeira e o *multicultural picturebook.*

O Capítulo 2 recairá sobre as orientações metodológicas e o contexto de intervenção. Neste âmbito, procederemos à descrição o projeto de intervenção, à caracterização da realidade educativa e do grupo de participantes.

Já o Capítulo 3 incidirá sobre o projeto de investigação e o processo de análise de dados. Assim, este capítulo dividir-se-á nos seguintes pontos: enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção; descrição das sessões do projeto; definição de instrumentos e métodos de recolha de dados e, por fim, a definição das categorias e subcategorias de análise.

Nesse seguimento, o Capítulo 4 será dedicado à interpretação e discussão dos resultados, de acordo com as categorias determinadas anteriormente.

Por fim, na conclusão, será realizada uma reflexão sobre os resultados do projeto, analisando a relevância do uso do *multicultural picturebook* como meio para

abordar a educação intercultural. Iremos ainda perceber de que forma a realização deste relatório contribuiu para o nosso crescimento profissional.

Capítulo 1 – Da sociedade intercultural ao *multicultural picturebook* em sala de aula

1.1 A sociedade intercultural

> *Cultures can, and should be able, to engage with each other* (Dolan, 2014, p. 28).

O mundo é cada vez mais a nossa casa, se considerarmos a facilidade com que hoje em dia podemos viajar de um país para o outro, em trabalho, por lazer, ou por qualquer outra razão que nos leva a sair, acedendo a outros "pequenos mundos" que nos abrem portas para a diversidade.

Se analisarmos as estatísticas relativamente ao número de população estrangeira residente nos países da União Europeia, concluímos que, desde 1998, o número tem vindo a aumentar bastante no geral. A convivência entre pessoas de origens tão diferentes levanta um conjunto de problemáticas que Will Kymlicka resume da seguinte forma:

> This diversity gives rise to a series of important and potentially divisive questions. Minorities and majorities increasingly clash over such issues as language rights, regional autonomy, political representation, education curriculum, land claims, immigration and naturalizations policy, (…) Finding morally defensible and politically viable answers to these issues is the greatest challenge facing democracies today (Kymlicka, 1995, p. 1)

Do outro lado do Atlântico, muita tinta corre ao se falar das políticas no domínio da imigração e inclusão social, já que o atual presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, pretende uma mudança de paradigma quanto ao acolhimento de cidadãos/ãs de outras partes do mundo, tendo em conta critérios de exclusão, baseados na opção religiosa e na nacionalidade. Na nossa opinião, esta postura vai de encontro ao estabelecido pela *Carta Internacional dos Direitos Humanos*, como fica claro pelo Artigo 2.º:

> Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território

> da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 2001, p. 26).

Surgem cada vez mais documentos a nível europeu, e não só, direcionados para a educação para a inclusão, para o acolhimento e para o respeito. Autores como Anne Dolan (2014) e Michael Byram (1997, 2009) debruçam-se sobre as políticas educativas orientadas para o envolvimento e a aprendizagem entre culturas, por forma a desenvolver este sentido de união entre povos com diferentes línguas e costumes. Há, em todas as sociedades, diversidade cultural, religiosa e linguística. Os indivíduos têm a oportunidade de experimentar e analisar a cultura do Outro e de usar esta experiência para refletir sobre si mesmo, sobre a sua cultura e o meio que o envolve. Deste modo, o ensino das línguas acaba por ter múltiplas funções sociais, que estão associadas com identidades coletivas como a nação, a região ou a comunidade. O ensino das línguas tem um papel importante na formação de um indivíduo, sendo, por um lado, um instrumento indispensável no mundo do trabalho e, por outro lado, potenciando a descoberta de outra culturas e sociedades, bem como na comunicação e na abertura ao Outro (Beacco & Byram, 2003). Cabe à comunidade escolar capacitar os/as alunos/as de instrumentos que lhes permitam integrar-se no cenário plural, desenvolvendo uma atitude aberta à diversidade. Estamos, deste modo, a falar sobre a interculturalidade, no sentido em que Michael Byram a definiu:

> Interculturality, finally, involves evaluating one's own everyday patterns of perception, thought, feeling and behaviour in order to develop greater self-knowledge and self-understanding. Interculturality thus enables people to act as mediators among people of different cultures, to explain and interpret different perspectives. Interculturality does *not* involve identifying with another cultural group or adopting the cultural practices of the other group (Byram, 2009, p. 6).

A interculturalidade é o estar aberto, estar interessado, ser curioso e ser capaz de criar empatia com as pessoas de outras culturas e interagir com estas, partilhando os valores de respeito e de paz. Agir interculturalmente é ter duas culturas e relacioná-las entre si. Uma das consequências do ensino da língua, e inevitavelmente da cultura, é promover a capacidade de ver como duas culturas

diferentes se relacionam em termos de semelhanças e diferenças. Deste modo, o indivíduo apercebe-se da sua própria cultura, dos seus valores e comportamentos por os colocar na presença de outra realidade. O ensino das línguas inclui a possibilidade de apresentar às crianças a cultura de um grupo social com diferentes identidades nacionais, permitindo que descubram também a própria (Byram, 2008, p. 68). Ser intercultural envolve, deste modo, uma análise e reflexão acerca da experiência intercultural e agir perante essas reflexões. Além disso, a pessoa intercultural reflete no que há em comum e diferente e age de acordo com os princípios da cortesia humana (Byram, 2008, p. 186).

Após a explicitação daquilo que é entendido como interculturalidade, cabe-nos debruçar sobre o tema da educação intercultural. A educação intercultural implica facilitar a experiência intercultural e analisar e refletir sobre esta. Pretende-se, com esta reflexão, criar mudança no indivíduo, a nível de comportamento e de relacionamento com o Outro. Podemos, então, afirmar que, ao educar para a interculturalidade, estamos a educar para que se formem cidadãos/ãs interculturais:

> Because of this focus, education for intercultural citizenship expects to create change in the individual, to promote their learning. Becoming an intercultural citizen involves psychological and intercultural behavioural change, including change in self-perceptions and understanding to others in other social groups. (Byram, 2008, p. 187)

O papel da educação para a diversidade linguística e cultural na formação de o/a cidadão/ã intercultural é salientado por Michael Byram (2008). Na sua perspetiva, a educação intercultural ocorre quando pessoas de grupos sociais díspares, com diferentes valores, crenças e comportamentos se encontram. Deste encontro deve surgir a análise e a reflexão da experiência intercultural. Pressupõe ainda uma mudança ao nível do comportamento, da sua própria perceção e mudança na relação com o Outro.

Torna-se importante o desenvolvimento de estratégias educacionais que “abram” a consciência para a educação intercultural. Estas estratégias devem identificar ideias e valores comuns, mas devem também ser diferenciadas. A aquisição de competências interculturais inclui a multiperspetiva e a capacidade de nos colocarmos em situações que nos são familiares, mas que permitam também a perspetiva da cultura dos outros (Beacco & Byram, 2003). Em suma, a educação

intercultural inclui nos seus objetivos formar cidadãos e cidadãs capazes de conviver num mundo complexo e dinâmico, comprometidos na construção de uma sociedade mais justa e igual.

Importa agora debruçarmo-nos sobre os documentos oficiais que preveem a educação intercultural dentro das nossas salas de aula. Iremos analisar os documentos existentes a nível europeu, para depois nos restringirmos a Portugal.

1.2 A educação intercultural em aula de língua estrangeira

> *Plurilingualism should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education* (Beacco & Byram, 2003, p. 16).

Para que a comunicação com pessoas de outras comunidades seja bem-sucedida, não é suficiente ter uma boa capacidade linguística, mas implica também dominar um conjunto de códigos paralinguísticos, sociais e culturais. A par disso, o êxito da interação depende igualmente de uma postura de abertura em relação a outras línguas, culturas e mundividências, pelo que o trabalho em torno de conhecimentos, capacidades e atitudes de educação intercultural será essencial no relacionamento com o Outro.

Surge, a nível europeu, o *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2003) como uma resposta à necessidade de desenvolver políticas no domínio linguístico usando uma abordagem coerente, com uma linha comum. A ideia deste guia é a de clarificar os princípios, definir objetivos, analisar situações identificar recursos, expectativas e necessidades e a implementação e avaliação destas medidas. Como é referido no documento:

> The goal is to try to draw up language education policies that have been carefully thought out rather than being the sum of ad hoc decisions. The policies should at least have the common characteristic of complying with the values and principles of the Council of Europe to which member States have subscribed. (Beacco & Byram, 2003, p. 8)

Tendo em conta que a língua é um meio de comunicação e de abertura com o Outro, o objetivo destas políticas é que todas as línguas tenham espaço na sala de

aula, já que o contacto com a língua cria a abertura para um melhor entendimento da cultura e até da religião ou crença. Enfatizando de novo que o ensino das línguas tem um papel importante na formação de um indivíduo sendo um instrumento indispensável na descoberta de outra culturas e sociedades, o plurilinguismo surge como uma componente essencial do comportamento democrático, já que há um reconhecimento dos reportórios linguísticos dos falantes e isto leva ao respeito pelas diferenças linguísticas. As políticas educativas no domínio linguístico estão intimamente ligadas à educação, aos valores da cidadania democrática já que se complementam. O contacto intercultural deve ser incluído nos sistemas educativos para que haja uma vida mais democrática.

Assim, a educação plurilingue surge, neste documento, com dois objetivos. O primeiro está relacionado com a tomada de consciência que o falante tem dos seus reportórios linguísticos, que o pode levar à valorização das diferentes variedades dos outros falantes. O segundo relaciona-se com a educação para a consciência plurilingue, cujo propósito será fazer com que as pessoas sejam conscientes da função das diferentes línguas, de modo a trazer a compreensão mútua entre os membros de um grupo, o que pode levar à curiosidade e à motivação para querer conhecer outras línguas, desenvolvendo o seu reportório linguístico. Afinal,

> Transmission of knowledge is not the only role of compulsory schooling. Every school subject, including languages, should be seen in terms of the educational function of preparing children for adult life in society (Beacco & Byram, 2003, p. 67).

Será função de um/a professor/a de línguas transmitir não só conhecimento, mas também promover o diálogo intercultural que irá preparar os/as discentes para uma sociedade culturalmente diversa em que o respeito é palavra de ordem. O diálogo intercultural é entendido como um processo que

> comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect (Council of Europe, 2008, p. 17).

Este diálogo requer que as pessoas tenham a capacidade de se expressar, mas também de ouvir os pontos de vista do Outro, contribuindo para uma integração política, social, cultural e económica. Tem ainda como objetivo a promoção do respeito pelos direitos humanos, democracia e lei. O Conselho da Europa lança em

2008 o documento *White Paper in Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity*" em que apresenta cinco medidas para promover o diálogo intercultural na Europa. Uma dessas medidas incide sobre o ensino e a aprendizagem da competência intercultural. A competência intercultural surge descrita do seguinte modo:

> Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:
> — understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
> — respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
> — establish positive and constructive relationships with such people;
> — understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference". (Huber & Reynolds, 2014, p. 16)

A educação intercultural passa por uma pedagogia com objetivos, conteúdos, processos de aprendizagem, métodos de ensino, programa, materiais e avaliação que tem como princípio desenvolver a competência intercultural em todas as idades e em todos os tipos de educação como base para o diálogo e respeito.

Surge, então, a nível europeu, o documento *A Framework of Reference for Pluralistic Approches to Languages and Cultures* (2012). Este referencial apresenta três domínios: conhecimentos, atitudes e capacidades. Para cada um dos domínios é apresentada uma competência concreta para cada nível, no âmbito da competência plurilingue e pluricultural. Este referencial torna-se essencial "for the development of curricula which link and can propose progression in the acquisition of different areas of knowledge, skills and attitudes to which pluralistic approaches afford (exclusively / more easily) access;" (Candelier, et al., 2012, p. 9). os parâmetros sugeridos neste documento tornam-se numa base de trabalho para os/as professores/as que queiram colocar em prática as bordagens plurilingues, dado que pode ser usado em qualquer nível de ensino e para todas as línguas, sendo visto numa perspetiva de comunicação global e educação cultural.

No âmbito da disciplina de Inglês do 1.º CEB, e no que respeita os conteúdos programáticos (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), salientamos a existência do domínio intercultural. As metas do 1.º CEB, respeitantes ao 3.º e 4.º anos apresentam os

seguintes objetivos para o 3.º ano: “Conhecer-se a si e ao outro”, “Conhecer o dia a dia na escola”, “Conhecer algumas características do seu país e de outros”. Para o 4.º ano, as mestas são: “Conhecer-se a si e ao outro” e “Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro” (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015, p. 12).

Vivemos num mundo complexo, diverso, um mundo cheio de pessoas diferentes com culturas, crenças, religiões distintas, tornando-se por isto importante que o/a professor/a se adeque às realidades do seu país e da Europa. Optámos, por isso, por criar oportunidades educativas que trouxessem para a sala de aula as competências, as atitudes e os conhecimentos sobre a diversidade global, de modo a levar os/as alunos/as a contactarem com a educação intercultural. Através do recurso ao *picturebook*, foi nosso objetivo desenvolver o respeito e a (inter)compreensão para com as sociedades multiculturais e diversas. Cabe-nos, de seguida, explicar de que modo é que a leitura do *multicultural picturebook* pode promover a educação intercultural.

1.3 O *Multicultural picturebook* como promotor da educação intercultural

> (…) *picturebooks are engaging, thought provoking and provide an excellent means of bringing the world into the classroom. Consequently, picturebooks have the potential to make abstract ideas and intercultural concepts more accessible to children* (Dolan, 2014, p. 7).

A nossa sociedade é cada vez mais um espelho da diversidade cultural que enriquece o nosso mundo, sendo, por isso, necessário levar para a sala de aula material que vá ao encontro desta nova realidade. Como refere Dolan, a literatura é um excelente meio de trazer o mundo para a sala de aula. Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre o que é um *picturebook,* quais as características do *multicultural picturebook* e quais as vantagens que o *multicultural picturebook* traz para aula de língua inglesa como promotor da educação intercultural.

Picturebook é um termo definido como livro ilustrado, em que não se pode separar a imagem do texto escrito, já que a combinação dos dois dá origem à mensagem transmitida:

> Picturebooks are multimodal objects (…), where both modes of communication, picture and word, combine to create meaning. In focusing on just one of these modes we are missing out on an actively contributing other mode. (Mourão, 2012, p. 27)

O *picturebook* tem, por norma, trinta e duas páginas com um equilíbrio entre o texto e as ilustrações, um equilíbrio de interligação, complementação e continuidade (Dolan, 2014). A autora distingue três tipos de *picturebooks:* (i) *wordless books,* livros em que existe apenas a ilustração para contar a história; (ii) *picture story books*, nas quais as ilustrações e o texto trabalham em conjunto para contar a história e, por fim, (iii) *illustrated books*, nos quais o texto contém a maioria da informação, mas as ilustrações aumentam e corroboram o que é dito pelo texto. Nikolajeva & Scott (2001) destacam os cinco modos em que as palavras e as imagens podem interagir num *picturebook.* Essa relação intersemiótica pode ser de *symmetry*, em que tanto as palavras como as imagens se encontram ao mesmo nível de significado; *complementarity*, em que as imagens e as palavras fornecem informações que se complementam; *enhancement,* em que quer as palavras quer as imagens aumentam o significado umas das outras; *couterpoint*, quando as imagens e as palavras contam histórias diferentes; e *contradiction*, em que as palavras e as imagens surgem em oposição.

Se tivermos em conta que os avanços tecnológicos abriram muitas portas nas últimas décadas, iremos pereceber que tal também aconteceu com os livros ilustrados. Na verdade, estes avanços na tecnologia permitiram que os *picturebooks* surgissem com uma série de possibilidades na apresentação do texto e das imagens. Torna-se, deste modo, importante abordar todos os elementos do *picturebook* já que nenhum destes é deixado ao acaso pelos autores, veiculando sempre uma mensagem, uma informação, que contribui para o todo que é a narrativa (logo-)icónica. No que diz respeito aos elementos paratextuais, estes são: página de rosto, capas, dedicatória, notas do autor, sobrecapa, publicidade, materiais de promoção do livro e websites associados a este. O paratexto é composto pelos elementos que estão no interior das capas (*peritext)* e os que estão fora do livro em si (*epitext*- tudo aquilo que se escreve acerca do livro). Há, assim, uma série de possiblidades em relação ao *picturebook* que o torna um livro “apetecível” pelas crianças, de que destacamos: a possibilidade do livro se abrir em página dupla; o

formato do livro ser orientado em modo de retrato ou em modo de paisagem; o uso de uma moldura, um contorno à volta da imagem, imagens que passam a moldura, ou que ocupam toda a página (ou páginas); os tons das imagens, o facto de serem usadas cores claras ou escuras. Todos estes componentes do livro veiculam uma mensagem, uma informação acerca do *picturebook*, que é importante para a leitura que se faz deste:

> We live in na increasingly multimodal world, where word and image work together to give meaning. (…) Picturebboks are good examples of multimodal texts in that they include multiple modes of representation including text, visual images and design (Dolan, 2014, p. 14).

Se consideramos as palavras de Dolan, o *picturebook* é um texto multimodal, que permite que o/a professor/a o use como recurso, sendo versátil do ponto de vista didático-pedagógico, na medida em que o pode explorar da forma que mais lhe é conveniente, já que as possibilidades de análise são imensas.

Tendo sido clarificado o conceito de *picturebook,* importa agora refletir sobre o papel dos *picturebooks* na educação para a interculturalidade. Na verdade, estes livros são apelativos para as crianças, pelas imagens que têm, pelas cores, pela forma como se apresentam, mas, mais do que isso, conseguem chegar ao mundo da criança e apresentar realidades diferentes como é referido pela autora:

> Picturebooks appeal to children. By connecting development and intercultural ideias to their personal experience, they can accommodate children with different styles and promote critical thinking (Dolan, 2014, p. 17).

O *picturebook* promove a empatia e a compreensão, deixa o leitor a refletir sobre determinada perspetiva. Para além do ensino do vocabulário e das estruturas gramaticais, o *picturebook* amplia a noção que a criança tem do mundo e do modo como as pessoas vivem nele. Quando a criança contacta com diferentes culturas, diferentes modos de estar através do *picturebook*, poderemos dizer que estamos a promover a educação intercultural, já que os livros são portais por onde as crianças podem observar como se vive em outros locais, podem ver-se a elas mesmas nas histórias e perceber o Outro através da sua leitura.

O termo *Muticultural literature* surge-nos apresentado por Dolan (2014) como um modo de promover a educação intercultural. Segundo a autora, a literatura multicultural reflete vários aspetos da cultura: os valores, as crenças, modos de vida e de pensar. Estes livros transcendem o tempo, os lugares e a língua, e ajudam o leitor a saber mais acerca de um indivíduo ou grupo, cuja história tem características muito específicas. Esta literatura pode, pois, levar as crianças a apreciar outros grupos étnicos, a eliminar o etnocentrismo cultural e a desenvolver várias perspetivas. A partir de material culturalmente diverso, as crianças podem aprender que têm muito em comum com o Outro e que há sentimentos que são transversais a todos, como a tristeza, o amor, o medo, a amizade, etc.. Pensando, então, que a literatura multicultural tem um propósito muito específico, Harris enumera cinco funções da literatura multicultural:

> (1) It can provide knowledge or information, (2) It can change the way students look at their world by offering varying perspectives, (3) it can promote or develop an appreciation for diversity, (4) it can give rise to critical inquiry, and (5) like all literature, it can provide enjoyment and illuminate human experience, in both its unity and its variety (Harris, 1997, pp. 4-5).

A literatura multicultural torna-se uma ferramenta que ajuda a criança a perceber a sua própria cultura, expondo-a à cultura do Outro, acabando por fomentar o diálogo relativo à diversidade. De modo a que esta literatura seja, de facto, um caminho para a educação intercultural, há vários critérios que devemos ter em consideração aquando da escolha de um *multicultural picturebook,* segundo Dolan (2014). Assim, o *multicultural picturebook* deve ser exato nas histórias acerca das experiências do dia a dia (tanto dos factos históricos como na não ficção). Devemos procurar livros que sejam realistas e que contenham atividades ou eventos que incluam personagens de grupos diversos. Devem ser autênticos, devemo-nos assegurar que a história tem perspetivas válidas quer do autor, quer do ilustrador, e pensar de forma crítica sobre a posição do autor em relação à sua experiência pessoal e à sua cultura, de modo a não ser tendencioso. Livros em que haja um estereótipo são de evitar, os grupos culturais devem ser apresentados de um modo multidimensional para que o leitor entenda as experiências de uma cultura mais profundamente. Os cenários devem ser exatos e deve haver o cuidado de mostrar

vários, para que não se ficar apenas com uma ideia estereotipada de um local. As ilustrações devem mostrar membros de diferentes grupos étnicos, diferentes na sua aparência e ter imagens que retratem realidades presentes e atuais. A linguagem também deve ir ao encontro das personagens que são representadas, mostrando o dialeto falado por estas. Os tópicos controversos devem também estar presentes, pois só deste modo se pode abordar diferentes perspetivas. A diversidade cultural é um outro critério, livros com uma variedade de culturas, com diferentes famílias, que abram a janela a outros aspetos culturais. Por último, devemos verificar quais os juízos de valor emitidos pelo *multicultural picturebook*, já que não se pretende criar estereótipos, mas o contrário, ou seja, transmitir perspetivas múltiplas sobre a identidade dos povos.

A escolha de *picturebooks* que sejam desafiantes é importante para promover o pensamento crítico. Ter consciência crítica significa desenvolver e perceber as condições em que outras pessoas vivem, e os *picturebooks* devem promover a discussão acerca das diferentes realidades, surgindo deste modo novas oportunidades educativas para as crianças. Anne Dolan (2014) apresenta uma estrutura curricular para o desenvolvimento da educação intercultural a partir dos *picturebooks:*

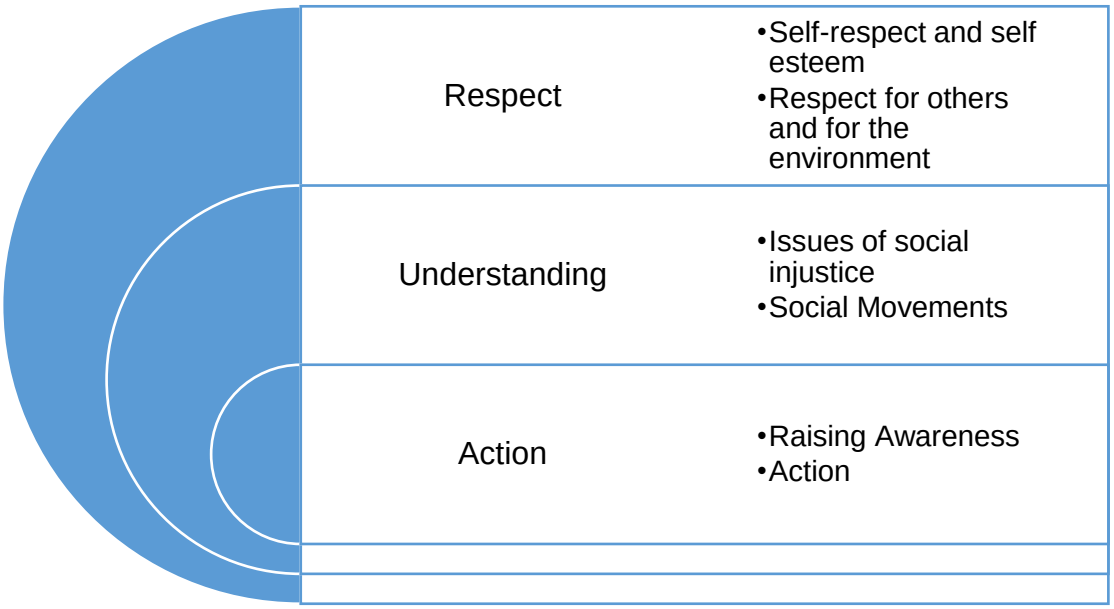


Figura 1 - A curriculum framework for teaching development and intercultural education through picturebooks

Esta estrutura curricular baseia-se no desenvolvimento da educação e dos princípios interculturais: respeito, compreensão e ação. A função do/a professor/a é a de levar os/as alunos/as a valorizarem-se, a respeitarem a diversidade do mundo à sua volta, a perceber as injustiças e levarem-nos à ação. Segundo o princípio do respeito, mais propriamente a autoestima e o respeito por si mesmo, devemos trabalhar com as crianças a sua própria cultura, as suas origens, dignificar a sua cultura, os seus valores e as suas religiões. Relativamente ao respeito pelos outros e o ambiente, devemos gerar oportunidades para que as crianças partilhem com os/as colegas as suas origens e as suas histórias, criando assim um ambiente de respeito pela diversidade. Criando empatia entre os pares, os estereótipos vão sendo desconstruídos (Dolan, 2014).

Na parte dois, da compreensão, e no que se refere à exploração dos temas acerca de injustiças sociais, espera-se que os/as professores/as explorem de que modo a diversidade tem impacto nos diferentes grupos de pessoas, mostrando que as raízes históricas da opressão tiveram um grande impacto na vida das pessoas hoje em dia. Nos movimentos sociais e mudanças sociais, espera-se que os/as professores/as deem exemplos de ícones, de pessoas que marcaram a nossa história pela luta contra as injustiças sociais, pois, deste modo, as crianças perceberão que, através do trabalho em conjunto, é possível que qualquer pessoa possa transformar a realidade.

Por fim, a ação, que se divide em criar consciência e a ação. Segundo a autora, a criança que tenha a oportunidade de trabalhar temas como a desigualdade social ou diversidade cultural irá defender os seus pontos de vista entre os seus pares, professores/as, família e comunidade em geral. A ação surge quando os professores/as criam as condições para que os/as alunos/as possam interagir, criando mudança entre os seus pares, no contexto familiar ou comunitário.

Em suma, a leitura do *multicultural picturebook* potencia a educação intercultural, uma vez que nos leva a compreender e a respeitar a cultura do Outro. Através da sua leitura, a criança pode questionar-se sobre vários temas, que são abordados de forma apropriada à sua idade. Estes *picturebooks* podem promover o pensamento crítico, a aprendizagem intercultural e levar a projetos baseados na

ação. Pela empatia criada com as personagens, pelos dilemas que surgem nos livros, os *multicultural picturebooks* constituem um recurso com potencialidades claras no desenvolvimento de atitudes de respeito e abertura quanto a diferentes valores e perspetivas.

Capítulo 2 – A metodologia de estudo

Depois de apresentado o enquadramento teórico em que se destaca a importância da educação intercultural e o contributo do *multicultural picturebook* como recurso didático para esta educação, cabe-nos apresentar, neste capítulo, as opções metodológicas adotadas no nosso estudo. Assim, começaremos por explicitar a problemática de estudo; de seguida, faremos a caracterização do contexto escolar e da turma e, finalmente, realizaremos a descrição das sessões de intervenção pedagógica. Ainda neste capítulo, apresentaremos os resultados recolhidos da aplicação da biografia linguística e cultural, como forma de perceber quais os conhecimentos linguísticos e culturais que os aprendentes demonstraram, e que fundamentou a planificação da nossa intervenção pedagógica.

Os procedimentos de investigação atenderam à metodologia de investigação-ação, que importa, desde já, clarificar.

2.1 A investigação-ação

Uma vez que se pressupõe uma reflexão crítica sobre a prática, visando uma melhoria no desempenho em que temos o/a professor/a como investigador da ação, participando ativamente nesta, poderemos dizer que a metodologia adotada é a da investigação-ação numa perspetiva qualitativa. Na perspetiva qualitativa, a teoria é construída de um modo intuitivo e sistemático, decorrendo do processo de condução da investigação, à medida que dos dados emergem, como é referido por Bogdan e Biklen:

> Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994, p. 51).

Estes autores apontam cinco características desta metodologia de investigação qualitativa que vão ao encontro dos métodos utilizados por nós na construção deste projeto. A primeira característica apresentada é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47 e 48). Sendo o/a professor/a um

investigador, este deve ter contacto direto com o objeto de investigação, fazendo uma leitura subjetiva dos dados recolhidos. Também nós tivemos oportunidade de estar em contexto de sala de aula, recolhendo evidências do contexto escolar, do contexto da turma e dos próprios alunos/as. A segunda característica indica-nos que "a investigação qualitativa é descritiva" (p. 48). Esta particularidade aponta para o facto de não se dar tanta importância aos números como às palavras ou às imagens recolhidas, baseando-se na transcrição de entrevistas, vídeos, ou outros, respeitando a forma em que estes foram registados. Optámos, também, por videogravar as aulas, conseguindo assim transcrever na íntegra as intervenções dos/a alunos/as e as nossas. Recorremos, ainda, a fichas de trabalho preenchidas pelos/as alunos/as, o que nos permitiu uma leitura das suas aprendizagens.

No que diz respeito à terceira característica, "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (p.49), isto é, os investigadores estão mais focados no processo em si, ou seja, na forma como, no nosso caso, as sessões se iriam desenrolar, do que propriamente nos resultados das intervenções. Referente à quarta característica, esta indica que "os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (p. 50). Neste caso, após a recolha de dados, conseguiu-se categorizar os dados à medida que estes se foram agrupando. Este é um trabalho que se vai afunilando à medida que se recolhem e analisam os dados. A última característica apontada pelos autores indica que "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (p. 50), ou seja, neste caso, o/a professor/a investigador/a pretende compreender as diferentes perspetivas dos/as alunos/as, fazendo uma leitura o mais correta possível no processo de aprendizagem.

De acordo com Almeida e Freire (2003) o modelo de investigação qualitativa tem vindo a ganhar relevância, dada a maior extensão da sua análise e do número de variáveis que procura abranger. Deste modo, "próximas deste modelo, foram surgindo algumas subdivisões com características próprias e assentes também em objetivos mais específicos" (2003, p. 30), nomeadamente a investigação-ação (IA).

A IA surge como a metodologia possivelmente mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e nas comunidades educativas que pretendem acompanhar novas realidades que vão surgindo com o passar dos tempos. Estas

novas realidades prendem-se com os avanços tecnológicos, com novas motivações que os/as alunos/as apresentam, com valores sociais que vão surgindo e que obrigam a que o/a professor/a se adapte e se renove. Este processo de renovação, de reinvenção envolve a comunidade escolar criando um dinamismo de intervenção e ação. A IA surge, assim, como um desafio para todos os profissionais que pretendem melhorar as suas práticas. Coutinho (2009) descreve a IA como sendo:

> (…) uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (2009, p. 360).

É, então, através da mudança, da ação pensada que surgirá a intervenção pedagógica e a subsequente reflexão crítica. Havendo sempre uma mudança aliada à prática reflexiva, surge uma espiral de ciclos na qual as descobertas iniciais levam a uma possível mudança que é implementada e avaliada no ciclo seguinte. Assim, à medida que as sessões da intervenção pedagógica se foram desenrolando, surgiu a necessidade de olhar criticamente para o trabalho realizado para que houvesse uma melhoria na prática pedagógica de sessão para sessão. Resumindo, podemos dizer que o nosso projeto de investigação segue as características enunciadas da IA segundo Coutinho (2009, p.361): participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa.

Tendo em conta que o projeto foi realizado em díade, seria interessante olhar para o ciclo de ação-reflexão apresentado por Jack Whitehead, mencionado por Coutinho (2009), já que este autor nos fala de um processo de investigação-ação que se explica a partir de um processo de colaboração na ação. Assim sendo, o professor, em colaboração com o colega, identifica um problema/tema que queira explorar. Ambos trabalham no sentido de elaborar uma abordagem que melhorará a qualidade da intervenção pedagógica, de seguida, a aula é ministrada e recolhem-se informações sobre o sucesso (ou não) da intervenção, sendo posteriormente a aula avaliada pelos professores/as. Por fim, e com base na experiência adquirida, os professores/as farão os ajustes necessários no sentido de melhorar o tópico trabalhado. Este foi o método de trabalho da díade, o que permitiu beneficiar da experiência profissional das duas docentes melhorando a qualidade de ensino e enriquecendo ambos os projetos.

Coutinho (2009) apresenta-nos três modalidades da IA: a investigação-ação técnica, a investigação-ação prática e a investigação-ação crítica. A investigação-ação técnica tem por princípio que há um facilitador externo que propõe a dinamização de uma atividade, cujos objetivos e metodologias são apresentados e colocados em prática por este ao/à professor/a. Assim, a investigação-ação crítica tem como finalidade a transformação do próprio sistema, indo para além da intervenção pedagógica, pelo que poderemos dizer que o nosso projeto se enquadra na metodologia de investigação-ação prática, caracterizada pela autonomia do/a professor/a e pela importância que tem a sua intervenção na sua prática pedagógica. Neste sentido, o/a professor/a é também o/a investigador/a, sendo os facilitadores externos apenas consultores do processo, ajudando-o na construção do projeto.

Tendo tudo isto em conta, pensamos que a metodologia de investigação qualitativa, do tipo investigação-ação, contribuiu para a melhoria das práticas educativas, a partir de um ambiente de colaboração, de reflexão e de partilha, propiciando a objetividade e a reflexão crítica. Devemos também salientar o papel que tivemos como professoras investigadoras, que nos tornou profissionais mais completas, já que tivemos de nos adaptar a uma realidade educativa nova, adequando os nossos conhecimentos científicos a uma prática que resultasse na aquisição de conhecimentos dos/as discentes. Alarcão salienta a importância do desenvolvimento profissional referindo que:

> além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores (2002, p. 223).

Resumindo, sabendo que a IA é geradora de mudança nos contextos educativos, temos consciência de que este projeto, devido à sua duração efémera, poderá não ter produzido diferenças significativas no contexto. A nossa expectativa era que os alunos/as ficassem despertos para a existência do Outro, e desenvolvessem o sentimento de pertença a um mundo plural. Para que tal acontecesse, foi necessário proceder a uma caracterização do contexto escolar e da

turma onde ocorreu a intervenção pedagógica, sendo posteriormente delineado um plano de intervenção.

2.2 O projeto de intervenção – caracterização da realidade educativa[1]

> *La libertad no es la ausencia original de condicionamientos (cuanto más pequeños somos, más esclavizados estamos por aquello sin lo que no podríamos sobrevivir) sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad* (Savater, 1997, p. 42)

De modo a planificar adequadamente as sessões do projeto, considerámos pertinente proceder à caracterização da realidade educativa, que compreendeu a análise do espaço escolar, do meio socioeducativo e da turma.

As palavras de Fernando Savater em epígrafe sublinham a importância de compreender o envolvimento comunitário e o contexto socioeducativo dos/as alunos/as, pois a aprendizagem deve centrar-se, em primeiro lugar, no seu percurso de vida e nos repertórios individuais, ponderando as suas capacidades, expectativas e motivações, assim como as suas angústias e constrangimentos, de modo a proporcionar novas perspetivas de abertura e conhecimento do mundo e a promover a sua plenitude pessoal.

A caracterização da turma e da realidade escolar teve como objetivo construir os projetos da díade a partir do conhecimento sobre os/as alunos/as, as suas aprendizagens e o seu contexto familiar e escolar.

O projeto de intervenção pedagógica teve lugar numa escola do Agrupamento de Escolas de Montemor o Velho. Nesta localidade, a agricultura continua a desempenhar um papel de relevo na economia da região, já não como atividade principal para a maioria dos habitantes, mas como complementar. Nos últimos

[1] Este subcapítulo foi elaborado conjuntamente pela díade, uma vez que foi necessário proceder a uma análise conjunta da realidade educativa, de modo a concertar a planificação e as estratégias pedagógico-didáticas, pelo que integra os relatórios de estágio das professoras estagiárias. Cf. *A abordagem intercultural em aula de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico – o acolhimento do Outro* (Ferreira, 2017, em construção).

tempos, têm vindo a implantar-se nesta zona indústrias agrícolas, bem como parques industriais e empresas do ramo turístico, que têm potenciado a criação de emprego e o desenvolvimento económico no concelho (Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, 2014), fator importante para o bem-estar das famílias e, consequentemente, das crianças.

Assim, em primeiro lugar, procedemos a uma análise do *Projeto Educativo do AEMOV*, cujos princípios foram tidos em consideração na planificação dos projetos da díade, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes eixos: exigência, trabalho, respeito, igualdade, inclusão, solidariedade, participação democrática e sentido de responsabilidade (Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, 2014). Procurámos, portanto, definir os projetos de modo a que fossem ao encontro das missões expressas no Projeto Educativo do agrupamento, sobretudo as seguintes:

> - Desenvolvimento das literacias da informação e de agendas que assegurem a aprendizagem ao longo da vida e o exercício da cidadania ativa e responsável;
> -Promoção da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e da criatividade;
> - Assunção de um ambiente de respeito mútuo entre todos os elementos da comunidade educativa (Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, 2014, p. 6)

Parece-nos, pois, ver aqui espelhados os valores basilares da cidadania democrática, pelo que os nossos projetos, alicerçados nos princípios da educação intercultural (como o respeito mútuo; a abertura ao Outro, a outras línguas e culturas; a coexistência pacífica; a universalidade da educação; o diálogo intercultural; a igualdade de direitos), constituem, na nossa perspetiva, um contributo importante na consolidação dessas missões previstas no documento orientador das práticas educativas do agrupamento.

Quanto ao espaço escolar, o agrupamento abrange 3897: 336 no pré-escolar; 747 no 1.º CEB; 452 no 2.º ciclo; 651 no 3.º ciclo e 304 no secundário (Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, 2014). A escola onde desenvolvemos o nosso trabalho encontra-se no centro da vila e inclui 176 alunos/as, divididos por oito turmas, duas de cada nível (do 1.º ao 4.º ano). Os/as alunos/as do 1.º CEB têm à disposição atividades extracurriculares (Animação da Leitura, Música, Inglês, Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora), para além das áreas curriculares.

A escola revela condições materiais adequadas, pelo que verificámos que os/as alunos/as se sentem bem na escola. O edifício e as respetivas salas estão bem iluminadas, de forma natural, o que consideramos muito positivo para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a luz natural não se torna tão cansativa ao olhar (Edwards & Torcellini, 2002). A escola está bem equipada com recursos pedagógico-didáticos modernos, como quadros interativos, que permitem realizar atividades com recursos audiovisuais variados, adequados ao perfil dos/as alunos/as.

O edifício é moderno, encontrando-se no bloco inferior ao Jardim de Infância, onde a maioria dos/as alunos/as frequentaram a educação pré-escolar. A escola tem, ainda, uma zona ampla de recreio, onde os/as alunos/os podem realizar jogos e brincadeiras.

Ao falar com as crianças, percebemos que gostam muito de brincar, sobretudo nos espaços naturais nas imediações da sua residência, atividades que pensamos serem importantes para o desenvolvimento das capacidades criativas e de resolução de problemas, bem como para o desenvolvimento de competências de interação, como o diálogo, a escuta e a cooperação. Pensamos, assim, que o facto de realizarem brincadeiras com outras crianças e atividades no meio natural podem ser importantes para o desenvolvimento de aptidões de interação e recetividade à diversidade linguística e cultural.

Foi-nos, ainda facultada pela professora titular a “ficha de caracterização do aluno”. A partir desta podemos concluir quais as motivações dos/as alunos/as, as rotinas do dia a dia e o ambiente familiar em que vivem. Assim, tivemos oportunidade de fazer uma planificação cuidada que fosse ao encontro da realidade destes/as alunos/as.

Na “ficha de caracterização do aluno”, realizada no início do ano, os/as discentes mencionaram ainda que gostavam de passear, ver televisão, praticar desporto e jogar computador. Através destas informações, concluímos que é uma turma que, de um modo geral, valoriza a atividade física, embora também revele gostar do entretenimento proporcionado pelas novas tecnologias da informação.

Quanto ao ambiente familiar, concluímos que os/as alunos/as da turma vivem com os familiares mais próximos: quatro vivem com a mãe; um vive, alternadamente,

uma semana com o pai e outra com a mãe; um vive com mãe, pais e avós e dezoito vivem com pais e irmãos. Os/as alunos/as da turma usufruem de um bom ambiente escolar e familiar, de acordo com a análise feita pela professora titular. Relativamente ao nível de escolaridade de pais e mães, passamos a representar essa informação no gráfico que se segue.

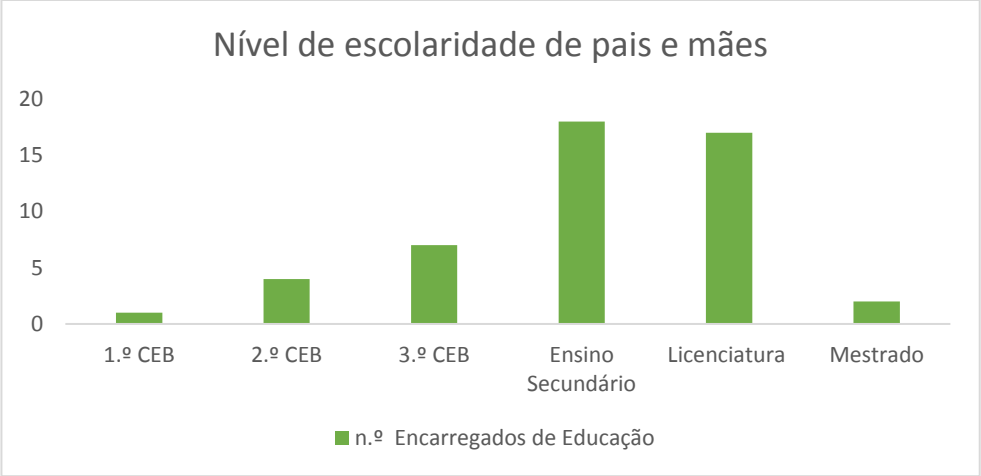


Gráfico 1-Nível de escolaridade de pais e mães

Ao analisarmos o Gráfico 1, observamos que um sujeito tem habilitações de 1.º CEB, quatro de 2.º CEB, sete de 3.º CEB, dezoito têm habilitações de ensino secundário, dezassete apresentam licenciatura e dois possuem mestrado. A maioria dos pais tem emprego (quarenta cinco), pelo que somente uma mãe está desempregada e outra mãe é empregada doméstica. Através das informações facultadas pela direção do agrupamento escolar pela professora titular, verificámos que estão garantidas as condições essenciais de vida dos/as alunos/as, sobretudo no que diz respeito à alimentação e às condições económicas capazes de assegurar os meios materiais para a atividade escolar, bem-estar físico, intelectivo e emocional.

Relativamente ao tempo de deslocação entre a casa e a escola, onze alunos/as demoram aproximadamente 5 minutos, quatro demoram 5-10 minutos, sete 10-20 minutos, e dois mais de 20 minutos, utilizando meio de transporte próprio. Todos/as eles/as regressam a casa por volta das 17:30 horas. O tempo que os/as alunos/as demoram nas deslocações pode interferir na atenção e concentração, pois o cansaço provocado por grandes distâncias de deslocação pode ter efeitos no seu desempenho. Quanto aos/as alunos/as desta turma, como

vivem perto da escola, cremos que esse aspeto não deverá interferir no seu desempenho em sala de aula.

Quanto aos hábitos de estudo, grande parte dos/as alunos/as mencionou que estudava em casa e quatro no ATL. Vários autores chamam a atenção para o facto de haver uma correspondência entre as horas de estudo em casa e o desempenho escolar, concluindo que as crianças que estudam com mais frequência em casa revelam uma tendência geral a terem melhores resultados escolares (Carvalho, 2012, p. iii). Assim, os/as alunos/as da turma manifestam, quanto a este fator, condições benéficas ao bom desempenho escolar.

Relativamente às condições de saúde, não existem alunos/as identificados/as com dificuldades cognitivas ou com necessidades educativas especiais e são saudáveis. Apenas uma aluna apresenta dificuldades de visão e duas têm problemas respiratórios e alérgicos (asma e alergia), embora a professora titular tenha informado que estes problemas não têm afetado a aprendizagem e o seu bem-estar.

Quanto ao aproveitamento dos/as alunos/as, a professora titular informou que são empenhados/as, bem-comportados/as e motivados/as. Quanto à disciplina de Inglês, o professor cooperante referiu que o aproveitamento é bom, atendendo à avaliação diagnóstica. Vinte e um discentes frequentaram a aula de inglês enquanto atividade complementar no pré-escolar e todos os/as alunos/as frequentaram inglês enquanto atividade extracurricular durante o 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. Neste âmbito, cumpre ainda referir que o manual adotado neste ano letivo se intitula *See Saw* (Albuquerque & Marques, 2015) e se encontra de acordo com as *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015).

Quanto ao ambiente de trabalho e à configuração do espaço da sala, verificámos que a sala onde decorre a aula de inglês tem uma temperatura adequada. Na nossa perspetiva, este é um fator importante para o bom desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, dado que a atenção dos/as alunos/as e a sua motivação são também influenciadas por fatores de ordem externa, como a aclimatização.

Na sala de aula estão disponíveis vários recursos, como um quadro branco e um quadro interativo e uma parede composta por um placar de cortiça, que será

utilizado para exposição dos trabalhos dos/as aprendentes e de outros materiais didáticos. Este recurso foi muito útil no desenvolvimento de estratégias de valorização dos trabalhos efetuados pelos/as alunos/as. A título de exemplo, foi no quadro de cortiça que afixámos os textos e as imagens elaborados a propósito da biografia linguística e cultural, cujos resultados abordaremos no ponto seguinte.

As mesas estão organizadas em quatro filas, com dois alunos/as sentados por mesa, sendo que três alunos ocupam mesas individuais, como se pode observar na figura seguinte, que ilustra a configuração da sala de aula:

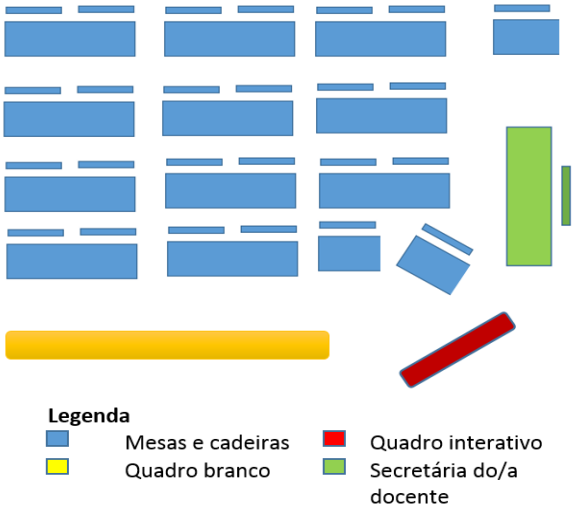


Figura 2 - *Configuração da sala de aula*

Embora considerando a disposição em U seria mais eficiente para a realização de trabalhos de grupo e para uma maior interação entre professoras e alunos/as, o espaço reduzido da sala e o facto de a aula de Inglês intervalar as aulas da professora titular impossibilitou que se alterasse essa organização. Esta contingência espacial foi superada por meio da adequação das estratégias, como seja a digitalização de livros, viabilizando que todos acompanhassem a leitura pela exibição através do projetor. Verificando que o projetor apresentava algumas imperfeições na lente, o que perturbava a visualização, recorremos pontualmente a outra sala do espaço escolar (sala de inglês) ou ainda a outro projetor instalado na sala.

Em suma, depois de realizarmos uma caracterização do perfil da turma, bem como do contexto escolar e socioeducativo, analisando a sua influência nas condições de ensino-aprendizagem, verificámos que a turma dispõe de condições

benéficas ao bom desempenho escolar. Quanto às condições físicas, a escola tem equipamentos pedagógico-didáticos modernos, patenteando uma arquitetura adequada: é espaçosa; tem bons equipamentos e uma boa iluminação natural (Anexo 2). Além disso, Montemor-o-Velho é uma vila em que a natureza é muito bela, apresentando pouca poluição, o que traz benefícios para a saúde física e emocional das crianças, que podem brincar nos espaços naturais. Quanto ao aproveitamento, e tendo em consideração a avaliação de tipo diagnóstico realizada pelo professor cooperante, os/as alunos/as são interessados nas tarefas propostas, bem como estão motivados para a aprendizagem do inglês.

Tendo realizado a caracterização da realidade educativa e dos/as alunos/as que participaram nos projetos, as professoras estagiárias da díade decidiram alicerçar as intervenções pedagógico-didáticas a partir da análise das representações dos/as alunos/as em relação às línguas e às culturas, aplicando o instrumento da biografia linguística e cultural, que apresentaremos seguidamente.

2.2.1 Caracterização do grupo de participantes – a biografia linguística e cultural

A biografia linguística e cultural[2] consistiu numa estratégia para aferir os conhecimentos e as práticas de âmbito intercultural e linguístico sendo relevante para compreender as representações, atitudes e espírito de abertura ao Outro, por parte de discentes, antes de planificar as intervenções pedagógicas. Considerámos, portanto, que a biografia permitiria compreender melhor a evolução dos/as aprendentes no domínio da interculturalidade e de que forma as sessões do projeto os permitiram desenvolver.

Segundo Juliana Marques da Silva,

> A utilização da biografia linguística em contexto escolar insere-se, assim, numa perspectiva de desenvolvimento holístico do aluno, centrada na promoção de uma competência linguística intercultural, como elemento – chave

[2] A caracterização do grupo de participantes foi igualmente elaborada pela díade, pelas razões enunciadas no ponto anterior, constando em ambos os relatórios de estágio (Ferreira, 2017, em construção).

> no encontro com o Outro e no respeito pela diversidade cultural (2009, p. 90).

A autora considera que cada uma das biografias do aprendente revela as suas características pessoais, as suas crenças sobre as línguas e as culturas. Deve-se partir destas para incentivar os/as alunos/as à reflexão sobre o seu papel de aprendente e desafiá-lo a tornar-se num/a aprendente mais autónomo e mais competente ao nível da comunicação.

Identificando-nos com o posicionamento desta autora, propusemo-nos aplicar a biografia linguística que foi desenvolvida ao longo de duas aulas de 60 minutos, sendo que na primeira aula partimos da leitura do livro *My two Blankets* (Kobald I., 2014) para explicar o conceito de "biografia linguística e intercultural", desenvolvendo atividades a partir desse *picturebook* que os/as levaram a refletir sobre experiências e conhecimentos linguísticos e interculturais (Apêndice 1). Partindo da imagem da "velha manta", que surge no livro associada ao repertório linguístico da personagem principal, foi atribuído a cada aluno/a um retalho de manta (em feltro), identificado por uma foto ou desenho de uma viagem que tivessem feito. No seguimento disso, foi concebido um conjunto de perguntas de resposta aberta, dispostas em cartões, a que os/as aprendentes responderam, e que foram colocadas nas bolsas dos retalhos de manta, posteriormente afixada no quadro de cortiça da sala de aulas.

Figura 3- Manta linguística e cultural

A biografia linguística constituiu, por conseguinte, um instrumento de avaliação diagnóstica. Isabel Valente caracteriza a biografia linguística da seguinte forma:

> (…) espaço de encontro entre a vida de um indivíduo e a sua inscrição numa história social e cultural (…) permitindo a interacção entre a privacidade dos sujeitos e o espaço sócio-histórico da sua existência, ampliando a compreensão dos fenómenos sociais e grupais, e fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo (2010, p. 126).

Devido aos limites temporais no contacto com a turma, optámos por orientar essa narrativa autobiográfica através de perguntas dirigidas, mas abertas, que constituíram o nosso instrumento de recolha de dados, a partir do qual procedemos ao tratamento da informação e análise dos resultados, que serão expostos seguidamente em forma de gráficos. Os dados dizem respeito, por conseguinte, ao universo dos 25 alunos/as que compõem a turma, com base na análise de nove perguntas.

No que diz respeito à questão "Que língua se fala no país onde nasceste?", os resultados foram os seguintes:

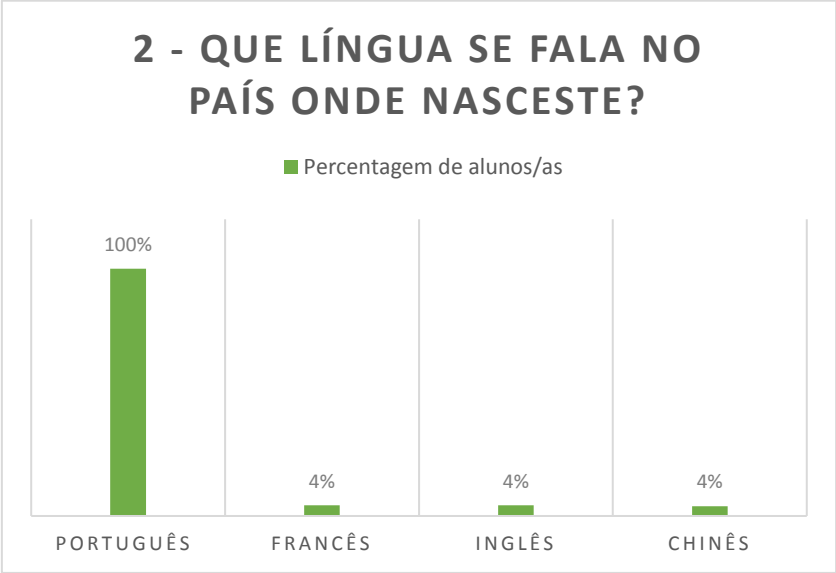


Gráfico 2 - Que língua se fala no país onde nasceste?

A partir do gráfico 2, que expressa visualmente as respostas à pergunta supracitada por percentagem, depreendemos que todos os sujeitos nasceram num

país de língua oficial portuguesa, embora haja três alunos/as que referem falar palavras de outra língua (francês, inglês e chinês) em casa. Depois de questionados referiram que têm familiares ou amigos que lhes ensinaram algumas palavras, não sendo por isso a língua de materna de nenhum deles/as.

Quanto à pergunta "Sabes falar outras línguas? Quais?", os resultados foram os seguintes:

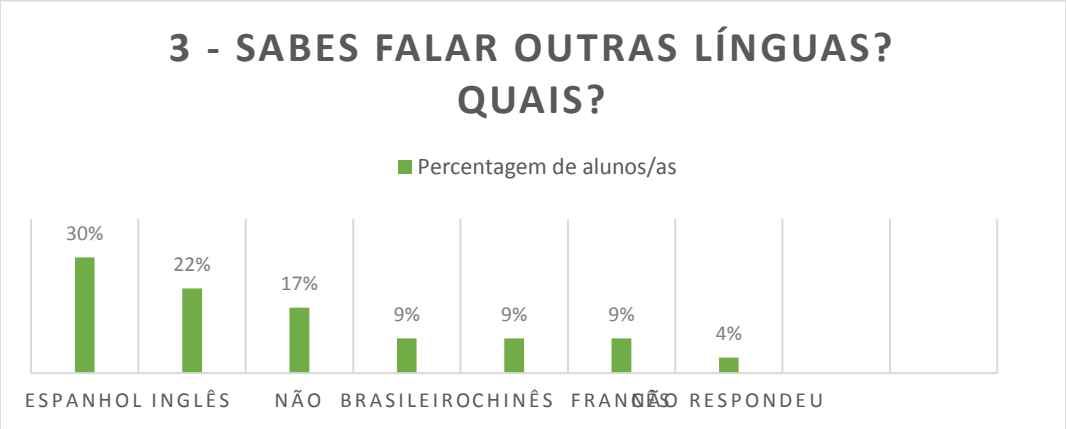


Gráfico 3-Sabes falar outras línguas? Quais?

De acordo com o gráfico 3, a maioria dos sujeitos referiu que fala um pouco espanhol e inglês, o que se deve provavelmente ao facto de terem usufruído do ensino da língua inglesa enquanto atividade extracurricular e, no presente ano letivo, como disciplina do currículo escolar. Quanto ao espanhol, o contacto com a língua advém sobretudo da audição de música e séries televisivas. Uma parte dos sujeitos (17%) entende que não fala qualquer língua estrangeira e 9% fala algumas palavras de chinês* (Mandarim) e francês. Por sua vez, 9% dos sujeitos refere o "*brasileiro", o que indicia algum desconhecimento sobre a variação linguística da língua portuguesa e sua difusão pelo Mundo.

No que diz respeito à terceira pergunta, "Que língua usas para falar com a tua família?", as informações recolhidas resultaram no seguinte gráfico:

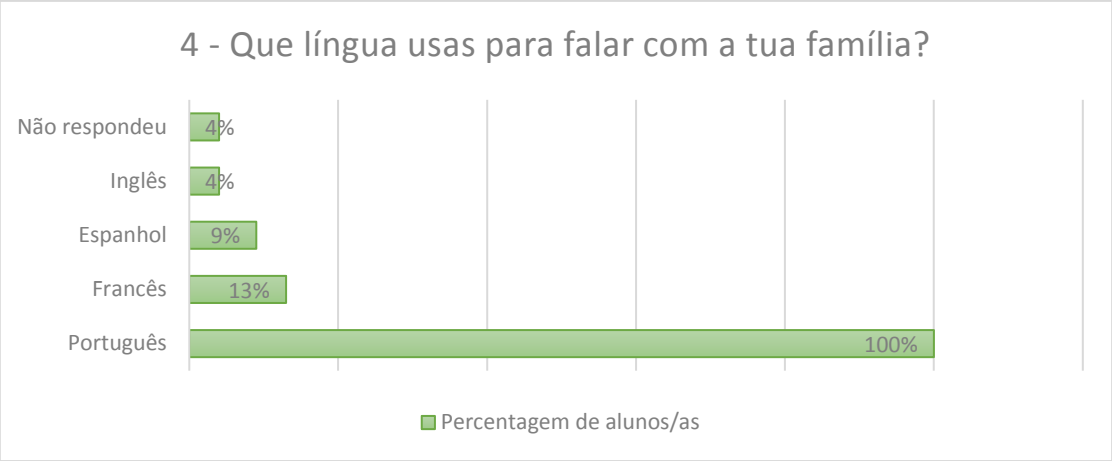


Gráfico 4 -Que língua usas para falar com a tua família?

O gráfico 4 aponta para uma totalidade dos sujeitos que utiliza a língua portuguesa para falar com a família. Apenas 13% fazem referência ao francês, 9% ao espanhol, 4% ao inglês e outros 4% não responderam.

Quanto à pergunta "Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?", observamos a seguinte distribuição de respostas:

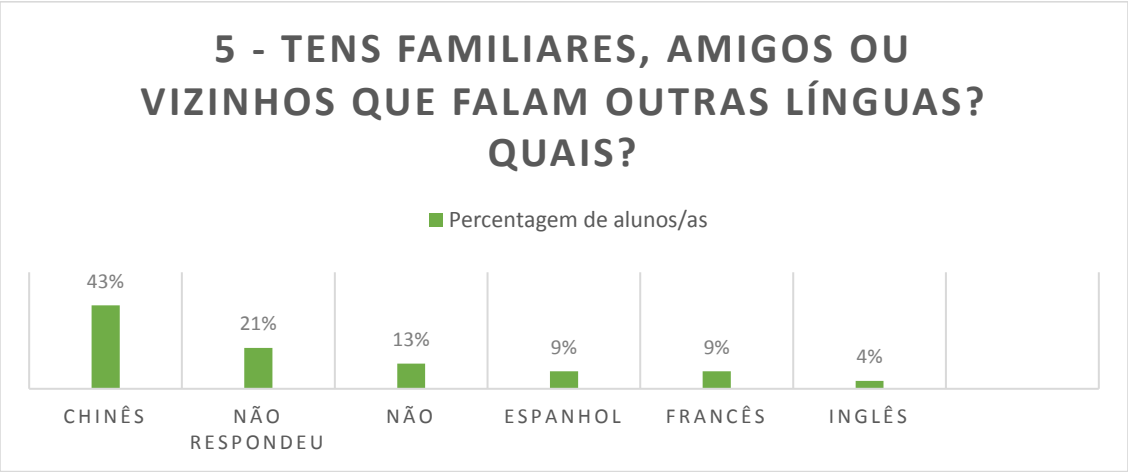


Gráfico 5 - Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?

Com base no gráfico 5, observamos que a turma tem conhecimento da existência de diferentes línguas, contactando com as mesmas através de pessoas próximas, bem como revelando alguma consciência da diversidade linguística. Neste sentido, não só mencionam línguas oficiais do perímetro europeu, mas também de outro continente.

Relativamente à pergunta “Ouves ou lês textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?”, estes são os resultados:

Gráfico 6 - Ouves ou lês textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?

A partir do gráfico 6 percebemos que a língua que chega aos/às alunos/as através dos *media* é maioritariamente o Inglês, embora mencionem também o Espanhol e o Francês (11%), bem como o Japonês (4%). Referem novamente o “brasileiro” como língua estrangeira (9%).

No âmbito da pergunta “Que línguas gostarias de aprender?”, estas são as respostas:

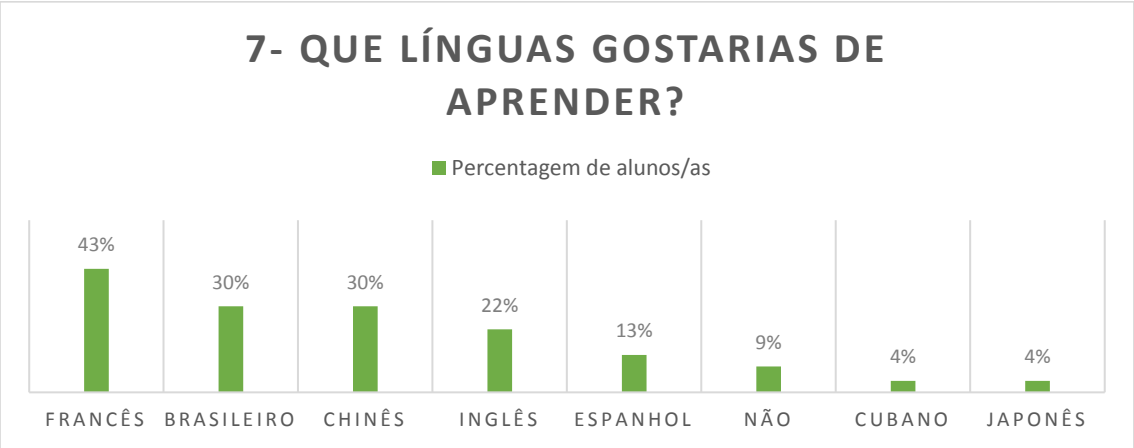


Gráfico 7 - Que línguas gostarias de aprender?

Quanto ao gráfico 7, observamos que a língua que desperta maior curiosidade é o francês (43%), sendo que 30% assinalaram o chinês e o “brasileiro”.

O inglês é apontado por 22% dos alunos e 13% refere a língua espanhola. Mais uma vez, nota-se alguma confusão entre “brasileiro” e a designação correta, “português do Brasil”, assim como entre “cubano” e “espanhol”. Algumas investigações têm constatado que os alunos identificam incorretamente o brasileiro como uma língua diferente do português, o que se prende com o fato de não reconhecerem a diversidade linguística do português no contexto extraeuropeu (Oliveira, 2012). Uma parte dos sujeitos (4%) alude ainda ao japonês. Por outro lado, o gráfico apresenta um conjunto de línguas que poderão integrar uma aula que vise o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, partindo da motivação dos sujeitos para o estudo das mesmas.

Quanto à pergunta “Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?”, as respostas foram:

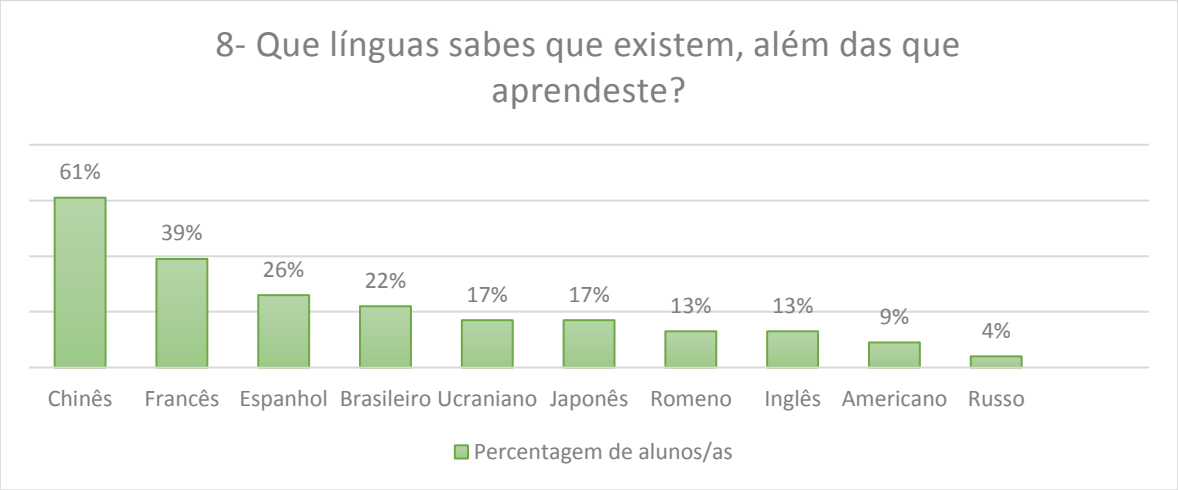


Gráfico 8 - Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?

O gráfico 8 revela que a turma tem um conhecimento alargado sobre a existência de várias línguas, algumas oriundas de países geograficamente distantes, como o japonês e o russo. No entanto, confirma-se a confusão entre a língua e a nacionalidade que alguns sujeitos evidenciam, nomeadamente, entre as designações “brasileiro” e “português do Brasil” e entre “americano” e “inglês”. Desde finais do século XVII e XIX, com o nascimento do conceito Estado Nação, os discursos de afirmação da identidade nacional passaram a fundamentar-se num conjunto de aspetos capazes de construir uma visão generalizada da unificação do Estado. Um dos aspetos mais realçados na edificação do ideal nacionalista foi a

unificação linguística, na medida em que motivava o sentimento de pertença a uma comunidade. Atualmente verificamos que esta ideia permanece implícita em discursos políticos e discursos oficiais, nomeadamente no campo da educação, transmitindo a ideia errada que um país tem sobretudo falantes de uma língua. Observamos, portanto, que os/as alunos/as também acabam por estabelecer o mesmo raciocino errado, ou seja, se em Portugal se fala português, no Brasil falar-se-ia brasileiro, não tendo consciência de que uma língua apresenta uma diversidade diatópica.

Face à questão "Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?", estas foram as respostas:

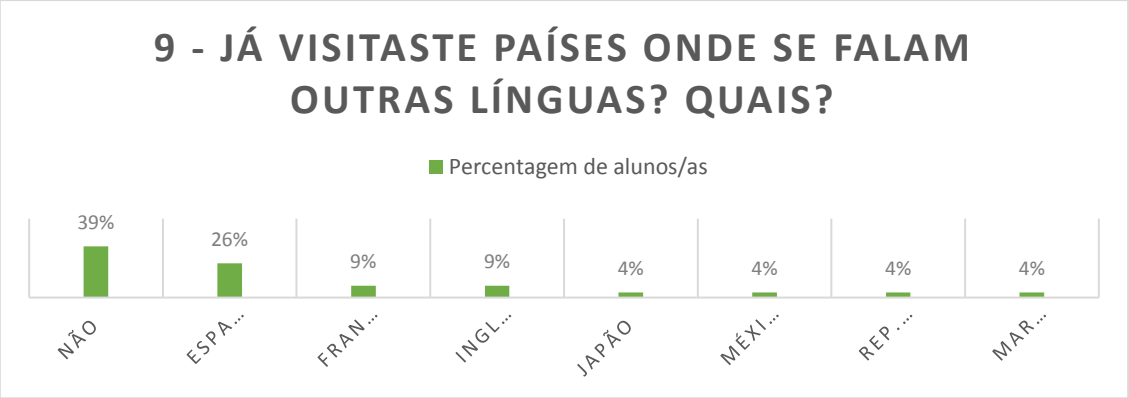


Gráfico 9 - Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?

O gráfico 9 indica que 39% dos sujeitos nunca viajou para fora do país, 26% visitou Espanha e apenas uma minoria visitou outros países, que abrangem vários continentes.

Por fim, quanto à nona pergunta, "Refere 3 línguas muito parecidas e 3 línguas pouco parecidas com o português", optou-se por proceder a uma análise por meio de uma estruturação do conteúdo em tabela.

Tabela 1 - compilação de respostas dos/as alunos/as

Sujeitos /Línguas	Muito parecidas com o português	Pouco parecidas com o português
A1	não sei	
A2	brasileiro	chinês
A3	brasileiro e espanhol	chinês e japonês

A4	brasileiro e francês	chinês
A5	brasileiro e espanhol	chinês, francês e japonês
A6	não respondeu	
A7	não respondeu	
A8	não respondeu	
A9	brasileiro	
A10	brasileiro, espanhol e ucraniano	inglês, francês e ucraniano
A11	brasileiro	chinês
A12	brasileiro, inglês e espanhol	chinês, francês e ucraniano
A13	não respondeu	
A14	ucraniano, brasileiro	inglês
A15	brasileiro	
A16	brasileiro	francês e inglês
A17	não respondeu	
A18	brasileiro	ucraniano
A19	brasileiro	
A20	brasileiro, espanhol	francês, brasileiro e romeno
A21	brasileiro	
A22	brasileiro	chinês, espanhol e ucraniano
A23	espanhol e brasileiro	chinês, japonês e holandês
A24	não responde	
A25	espanhol e brasileiro	inglês, russo e japonês

Da leitura do conteúdo da tabela deduz-se que os/as alunos/as têm alguma dificuldade em distinguir as línguas latinas de línguas de outras famílias, assim como em entender o que é uma língua, como se infere das seguintes respostas: “Brasileiro, inglês e espanhol (línguas muito parecidas a desenvolver) chinês, francês e ucraniano (línguas pouco parecidas com o português)”. Por conseguinte, esta informação aponta para a necessidade de se desenvolver conhecimentos face às famílias de línguas e às semelhanças/ diferenças entre as mesmas.

Em suma, procurámos também aferir as perceções e conhecimentos linguísticos e interculturais, através da biografia linguística e intercultural,

concluindo que os/as discentes conhecem outras línguas e culturas, embora revelem poucos conhecimentos face à identidade filogenética das línguas. Mostram também interesse em saber mais acerca de línguas que desconhecem. Os dados recolhidos permitiram, por conseguinte, partir dos repertórios individuais e da motivação dos/as alunos/as para planificar as intervenções pedagógicas subsequentes. A aplicação deste instrumento deu início a um processo autorreflexivo, ampliando a consciência face aos seus repertórios linguísticos e conhecimentos sobre as culturas e o mundo, possibilitando que, no desenrolar do projeto e depois do mesmo, os/as alunos/as adquirissem progressivamente um entendimento mais profundo de saberes e capacidades no domínio intercultural. Ademais, ao partir da leitura do livro *My two Blankets* (Kobald, 2014) recurso didático utilizado para promover não só uma reflexão sobre o conceito de biografia linguística e cultural, como também sensibilizar os/as participantes para a importância de revelar abertura de espírito em relação ao Outro, aferindo, a partir das intervenções dos/as alunos/as, a disponibilidade para iniciar uma “viagem” por outros contextos linguísticos e culturais. Os dados recolhidos permitiram, por conseguinte, fundamentar-nos da experiência individual de cada aluno/a e das suas expectativas de aprendizagem para planificar as intervenções pedagógico-didáticas, constituindo um procedimento fundamental na arquitetura dos projetos da díade.

Capítulo 3 – O projeto de intervenção e análise dos dados

Após a apresentação da metodologia de investigação, segue-se o enquadramento do projeto a nível curricular, assim como a descrição das sessões efetuadas. De salientar que as sessões realizadas foram orientadas a partir da leitura da recolha de dados feitas a partir da aplicação da biografia linguística, enriquecendo, deste modo, a nossa intervenção pedagógica.

3.1 Enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto3

Tendo em conta que qualquer prática docente tira proveito da fundamentação teórica, considerámos pertinente enquadrar a nossa prática nas *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015) e na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei N.º 46/86).

Realizando uma análise das *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), trabalhámos os sete domínios: compreensão oral (*Listening*), leitura (Reading), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (Writing), domínio intercultural (*Intercultural Domain*) e léxico e gramática (*Lexis and Grammar*). Optámos por resumir num quadro as metas que fundamentaram a planificação das sessões.

Metas curricular do 3.º ano de Inglês	**Listening**	L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo/a professor/a L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados
	Reading	R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens
	Spoken Production	SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas
	Spoken Interaction	SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens

[3] Os capítulos 3.1, 3.2 e 3.3 foram igualmente elaborados pela díade, pelas razões enunciadas em pontos anteriores, constando em ambos os relatórios de estágio. Cf (Ferreira, 2017, em construção).

		SI3 2. Interagir com o professo/a, utilizando expressões/frases simples
	Writing	W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples
	Intercultural domain	ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID 3. 1. Localizar diferentes países no mapa ID 3. 2. Identificar climas distintos ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países • Condições climatéricas (chilly, cloudy)
	Lexis and Grammar	LG3 1. 2. Reconhecer nomes de alguns países LG3 1. 3. Reconhecer diferentes origens LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (*teacher, student*). 2.2. Identificar objetos dentro da sala de aula (*desk, chair*, etc.) LG 3. 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. LG 4. 1. Usar *lexical chunks* ou frases que contenham: • Personal Pronouns (I'm from Portugal…) • Verb *to be*.

Quadro 1- Metas Curriculares do 3.º ano – Inglês 1.º CEB

Os projetos da díade tiveram em conta a planificação do professor cooperante para a disciplina de Inglês, pelo que houve a necessidade de haver uma estreita coordenação com a planificação já realizada. Este foi um desafio que tivemos de superar na conceção das atividades e estratégias que levassem os/as alunos/as a apreender e aplicar conteúdos gramaticais e lexicais, e que simultaneamente possibilitassem alcançar os objetivos delineados no âmbito dos projetos da díade, que se centravam principalmente no enfoque intercultural.

No âmbito das *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico*, os projetos da díade deram especial relevância às metas do domínio intercultural, que, no contexto do 3.º ano do 1.º CEB, são as que se encontram no quadro acima apresentado. Ao fazer uma leitura destas metas, apercebemo-nos de que o domínio intercultural que não surge de forma articulada, coerente ou progressiva, do ponto de vista da crescente complexidade pedagógica como é proposto pelo referencial *Framework of Reference for Pluralistic Approches to Languages and Cultures* (2012), abordado por nós no capítulo 1.2, que nos apresenta três domínios: conhecimentos, atitudes e capacidades.

Observamos, então, que estas metas que se centram sobretudo no domínio individual, sublinhando aspetos de descrição do/a próprio/a aluno/a e das suas vivências familiares e escolares. Na primeira meta, e no que diz respeito ao conhecimento do "Outro", percebemos que é concebido de forma redutora, se considerarmos os conteúdos selecionados: "família", "animais de estimação", "vestuário e calçado". Quanto à segunda meta, é centrada nas rotinas dos/as alunos/as e não nas vivências do Outro não apontando especificamente para uma dimensão intercultural. Já a terceira meta deixa claro o enfoque em outros contextos nacionais, fazendo referência a "características do seu país e de outros países", abrangendo os seguintes conteúdos: localização no mapa, climas, elementos da natureza, festas e atividades relacionadas com estações do ano.

Devemos, ainda, refletir sobre as metas no manual adotado, *See Saw* (Albuquerque & Marques, 2015), tendo em conta as primeiras três unidades, nas quais se inseriram os projetos da díade – "Greetings", "Back to school" e "Seasons change: autumn". Nestas unidades podemos encontrar referência apenas a três países, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, em que o enfoque passa pelo conhecimento da bandeira e assinalar no mapa o país em questão. Poderia ter havido oportunidade para explorar a difusão da língua inglesa pelo mundo e a diversidade cultural do universo de países que têm essa língua oficial.

Encontrámos, no entanto, um espaço aberto nestas metas que permitiram a nossa intervenção no domínio da educação intercultural. Delineámos, então objetivos que envolvessem conhecimentos, atitudes e capacidades, concebendo sessões que permitissem educar os/as alunos/as para a interculturalidade, nomeadamente no que se refere à diversidade linguística, cultural e religiosa, como se pode observar pelo conteúdo das sessões que apresentaremos de seguida.

Procurámos, também, que o nosso projeto integrasse atividades interdisciplinares, que tiveram em conta as metas curriculares de Estudo do Meio. Entre os objetivos programáticos da disciplina de Estudo do Meio, integraram a planificação das sessões do projeto os seguintes:

- Reconhecer que as pessoas se deslocam; conhecer costumes e tradições de outros povos;

- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação;
- Conhecer costumes e tradições de outros povos;
- Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…) (Ministério da Educação, 2004).

Considerámos, também, importante estabelecer como norteadores das práticas os princípios e objetivos enunciados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, já que os projetos procuraram desenvolver a competência intercultural, relacionando-a com capacidades e saberes, nomeadamente no que se refere ao respeito pelo Outro. Encontramos, no artigo 3.º, os seguintes pontos: "*b*) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"; "*c*) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens"; "*d*) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas". Relativamente ao artigo 7.º respeitante aos objetivos do ensino básico, destacamos ainda o seguinte: "Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária". Quanto ao último objetivo, devemos salientar que, embora tenha sido trabalhado ao longo do projeto, obteve maior destaque na promoção da campanha solidária "Shoebox", no contexto da unidade didática "Back to school", realizada pelos/as alunos/as da turma e famílias, bem como pela díade. Esta campanha pretendia recolher calçado para crianças e jovens de Moçambique e S. Tomé e Príncipe, com o objetivo de que pudessem, dessa forma, frequentar a escola (Anexo 1).

Tendo em mente as orientações dos documentos oficiais de educação no âmbito nacional e internacional, planificámos e realizámos as intervenções pedagógicas, que seguidamente sumariamos.

3.2 Descrição das sessões

O projeto de intervenção decorreu durante os meses de setembro, outubro e novembro, consistindo em sete sessões com a duração de uma hora, tendo lugar no período da tarde, depois de almoço. Por forma a compatibilizar as estratégias e os procedimentos pedagógico-didáticos dos projetos da díade, tivemos a preocupação de articular todas as sessões. Considerámos, deste modo, que seria proveitoso para o grupo de participantes, já que tínhamos como finalidade que estes atingissem os objetivos estabelecidos e consolidassem os aspetos abordados. Assim apresentaremos um quadro, onde se expõem as sessões e os respetivos objetivos pedagógico-didáticos gerais:

Sessão 1	**Objetivos gerais**
My two Blankets **(Kobald I. , 2014)** **(60 + 60 minutos)** **27 e 29 set 2016**	- Motivar-se para a interpretação de *picturebooks* em língua inglesa; - Inferir sentidos a partir de imagens; - Rever conteúdos lexicais de língua inglesa (*colours, feelings, the weather*); - Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto. - Refletir acerca da sua biografia linguística.
Sessão 2	**Objetivos gerais**
The Colour of Home **(Hoffman & Littlewood, 1993)** **(60 minutos)** **(13/10/2016)**	- Motivar-se para a interpretação de *picturebooks* em língua inglesa; - Rever conteúdos lexicais de língua inglesa (*colours, family vocabular, pets*); - Inferir sentidos a partir de imagens; - Interpretar a ilustração para inferir sentidos textuais; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Refletir sobre as aprendizagens feitas na sala de aula.
Sessão 3	**Objetivos gerais**
Mirror **(Baker, Mirror, 2010)** **(60 minutos)** **(18/10/2016)**	- Motivar-se para o estudo da língua árabe e cultura marroquina e australiana; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura dos países de língua árabe; - Inferir traços culturais a partir de imagens do "*picturebook";* - Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade religiosa; - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Sessão 4	**Objetivos gerais**

All Kind of Beliefs **(Damon, 2000)** **(60 minutos)** **(3/11/2016)**	- Motivar-se para a interpretação de *picturebooks* em língua inglesa; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir sentidos a partir de imagens; - Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração; - Identificar diferentes religiões, hábitos, templos e tradições.
Sessão 5	**Objetivos gerais**
Same, Same but different **Kostecki-Shaw, 2000)** **(60 minutos)** **(8/11/2016)**	- Desenvolver atitudes de abertura face às culturas indiana e americana; - Revelar espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade religiosa; - Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas; - Criar empatia com a cultura indiana e americana; - Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças; - Cooperar com os colegas
Sessão 6	**Objetivos gerais**
My Granny Went to the market **(Blackstone, 2006)** **(60 minutos)** **(17/11/2016)**	- Desenvolver atitudes de abertura face à cultura de outros países; - Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre aspetos culturais abordados; - Criar empatia com as culturas abordadas no texto; - Inferir traços culturais a partir de um documento verbal e visual; - Estabelecer correlações lógicas entre a identidade cultural das personagens e a sua própria identidade; - Reconhecer valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir de um texto; - Mobilizar conhecimentos interculturais prévios para analisar os textos: as religiões, o conhecimento sobre África e dos países muçulmanos.
Sessão 7	**Objetivos gerais**
Sessão final do projeto **(60 minutos)** **(22/11/2016)**	- Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre aspetos culturais abordados; - Criar empatia com as culturas abordadas no texto; - Estabelecer correlações lógicas entre a identidade cultural das personagens e a sua própria identidade; - Reconhecer valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir de um texto; - Mobilizar conhecimentos interculturais prévios para fazer uma festa de acolhimento às personagens dos livros que vinham de África, Marrocos e Índia.

Quadro 2- Síntese das sessões e objetivos gerais

Tendo sido o *picturebook* um recurso nuclear na elaboração das atividades e estratégias pedagógico-didáticas, as sessões surgem identificadas pelo *picturebook* que se interpretou na sessão. Essa opção deveu-se ao facto de considerarmos que a interpretação de *picturebooks* poderia ser proveitosa no

desenvolvimento de capacidades, atitudes e saberes no domínio da interculturalidade, assim como proporcionar uma perspetiva de alteridade, pela empatia que os/as discentes potencialmente criariam com as personagens, promovendo, por isso mesmo, a abertura de espírito para acolher o Outro (cf com capítulo 1, seção 1.3) Além disso, sendo o projeto subordinado ao tópico o *multicultural picturebook* na educação para a interculturalidade na aula de inglês do 1.º CEB", o recurso a este género literário, de temática intercultural, afigurava-se como adequado igualmente ao desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito e da aceitação da diversidade. Apresentamos, de seguida, uma descrição mais pormenorizada de cada uma das sessões, atendendo às planificações produzidas e à implementação das mesmas em sala de aula.

3.2.1 Sessão 1 – *My two Blankets*

A primeira sessão foi desdobrada em dois blocos de aula com a duração de uma hora cada (Anexo 3). Foi nesta sessão que se levou os/as alunos/as a compreender o conceito de biografia linguística e cultural, sendo nosso propósito que a elaborassem no final destes dois blocos.

Como motivação, a díade utilizou um fantoche que representou a *Granny,* uma avó que viajou pelo mundo fora e que iria dar a conhecer as línguas e as culturas desses países. No primeiro bloco de 60 minutos, procedemos a uma leitura a duas vozes do livro *My two Blankets* (Kobald I., 2014), em inglês e em português. A partir deste *picturebook*, e à semelhança da personagem principal, que tinha duas mantas, uma correspondente às experiências da sua terra natal, à língua materna e cultura, e outra relativa ao país de acolhimento e às novas experiências pessoais, linguísticas e culturais, foi pedido aos/às alunos/as que, na manta dada pelas docentes, colocassem as respostas às perguntas da biografia linguística e cultural, iniciando assim a elaboração da manta pelos conhecimentos linguísticos e culturais já adquiridos. No decorrer das sessões seguintes foi pedido aos discentes que colocassem as novas palavras e os novos conhecimentos num chapéu de chuva feito de cartolina, que seria colocado nos retalhos da manta.

3.2.2 Sessão 2 – *The Color of Home*

A segunda sessão apresentou como recurso principal o livro *The Color of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993) (Anexo 4). Os/as alunos/as fizeram uma leitura

do *picturebook* a partir dos elementos visuais, depreendendo a história e os sentimentos das personagens a partir das cores e imagens, com o objetivo de imaginar e expressar-se sobre uma narrativa, a partir do diálogo entre professora e alunos/as. A partir da leitura, os/as alunos/as compreenderam que Hassan, a personagem principal, tinha saído de um país Africano, a Somália, por causa da guerra, para ir para um país que o acolheu, frequentando uma nova escola, onde teve dificuldades em ser entendido. A partir deste livro, foi trabalhado o vocabulário relacionado com a escola, aprendendo palavras, quer em inglês, quer em somali. Tiveram a oportunidade de comparar uma escola da Somália, a partir de uma imagem real, com a sua própria escola. No fecho da aula, pedimos que as crianças elaborassem um desenho daquilo que mais as marcou na história de Hassan.

3.3.3 Sessão 3 – Mirror

Esta sessão (Anexo 5) teve lugar na biblioteca do centro educativo, de modo a que as crianças de sentassem em semicírculo, no chão, para que estivessem mais atentas à leitura do livro. O motivo que levou a esta alteração decorreu do facto de o livro *Mirror* (Baker, 2010) ter uma abertura dupla, permitindo a leitura em paralelo da história de duas personagens, uma a viver em Marrocos, o Abdul, e outra na Austrália, o Peter. Nesta sessão, trabalhámos a língua árabe e a cultura marroquina em comparação com a australiana (Apêndice 4). No final da sessão, foi pedido que os/as alunos/as desenhassem uma maneira de acolher o Abdul fosse recebido na nossa escola.

3.2.4 Sessão 4 – All Kinds of Beliefs

Esta quarta sessão desenvolveu-se em torno da educação para a diversidade religiosa, focalizando alguns costumes, templos e festividades. Partimos para estes temas a partir do livro *All Kinds of Beliefs* (Damon, 2000). Nesta sessão (Anexo 6), os/as alunos/as foram preenchendo fichas de trabalho direcionadas, a partir do diálogo estabelecido entre professora e alunos/as para a leitura do livro “Pop-up”.

3.2.5 Sessão 5 – Same, same but different

Esta quinta sessão teve como objetivo principal dar a conhecer a cultura indiana em contraste com a cultura americana (Anexo 7). Para tal, partimos do livro *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011), que

ilustra a vida de um menino Indiano, o Kailash, e um menino americano, o Elliot. Nesta sessão, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de cantar uma música em híndi sobre um festival de Outono, o que se relacionava com o tema abordado nesse momento da planificação do professor titular. Além disso, os/as discentes inferiram que há diferenças culturais (como as estações do ano, os animais, etc.) e linguísticas, mas que prevalece os laços familiares e de amizade que une as pessoas. Os/as alunos/as realizaram fichas de trabalho com o propósito de interpretar o *picturebook* e, também, de consolidar os conhecimentos sobre a as culturas abordadas no mesmo.

3.2.6 Sessão 6 – *My Granny Went to the Market*

Na sessão 6, a personagem escolhida como mascote de todas as sessões, a Granny, é a protagonista do *picturebook*, *My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006). À medida que íamos projetando a história e dialogando sobre os assuntos abordados na mesma, os/as alunos/as iam "viajando" num tapete elaborado pela professora, em feltro, com o intuito de assinalar no mapa os locais por onde a avó viajou, o que simbolizava igualmente as suas próprias "viagens" pelo mundo (Anexo 8). Além desta estratégia, optámos por complementar a projeção das ilustrações do livro com a apresentação de imagens reais correspondentes à cultura de cada um dos países referidos, como forma de enriquecer o conhecimento dos sujeitos e possibilitar um cotejamento com as suas referências pessoais.

3.2.7 Sessão 7 – Conclusão do projeto

A última sessão teve como objetivo celebrar o fim do nosso projeto (Anexo 9). Assim, convidámos os/as alunos/as a preparar uma festa de acolhimento às personagens que foram sendo apresentadas nas sessões, nomeadamente Hassan, Abdul, Peter, Kalaish e Elliot. Os/as alunos/as foram divididos em grupos e foram-lhes distribuídas cartolinas, para que pudessem desenhar formas de acolher as personagens (alimentação, expressões de boas-vindas nas línguas estrangeiras, etc.). Cada um dos *picturebooks* foi representado numa cartolina e foi pedido às crianças que escrevessem aquilo que aprenderam com o livro. Esta sessão serviu, assim, para encerrar os nossos projetos de um modo mais festivo, consolidando os conteúdos interculturais explorados ao longo dos mesmos.

3.3 Instrumentos/ processos de recolha de dados

Após a apresentação das sessões cabe-nos apresentar os instrumentos e os processos de recolha de dados usados para que as nossas conclusões sejam fiáveis.

A recolha de dados é uma operação da fase de observação que "constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 183). É essencial que esta recolha de dados seja rigorosa e que a conceção dos instrumentos de recolha de dados seja adequada ao campo de estudo. Deve-se, deste modo, definir estes instrumentos de recolha de dados como procedimentos direcionados para produzir resultados, proporcionando a recolha e tratamento da informação obtida no decurso das sessões e devendo seguir critérios de sistematização, rigor, adequação ao real e coerência interna (Cohen & Manion, 1994).

Tendo isto em conta, procurámos, construir instrumentos variados, que fossem ao encontro das finalidades da investigação e dos objetivos pedagógico-didáticos dos projetos.

Apresentamos, seguidamente, os instrumentos/métodos de recolha de dados selecionados de acordo com as respetivas sessões dos projetos da díade.

Sessões	**Instrumentos/ processos de recolha de dados**
1 (**a** e **b**) *My two Blankets* – (Kobald & Blackwood, 2014) (60 + 60 minutos) 27 e 29 set 2016	- Ficha de interpretação do texto (perguntas de resposta fechada e aberta) - Autoavaliação "chapéus" – "o que mais gostei nesta sessão?"
2 *The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993) (60 minutos) (13/10/2016)	- Questionário de autoavaliação por sessão – chapéus: "O que aprendi?" - Desenho "O que mais te marcou no livro *The colour of Home*"
3 *Mirror* (Baker, Mirror, 2010) (60 minutos)	- Videogravação (grelhas de compilação de dados/ transcrições)

(18/10/2016)	- Ficha de interpretação do texto (perguntas de resposta fechada e aberta; Três coisas que aprendi) - Desenho sobre o acolhimento do Abdul
4 *All Kind of Beliefs* by Emma Damon (60 minutos) (3/11/2016)	- Videogravação (grelhas de compilação de dados/ transcrições) - Ficha de interpretação (preenchimento de espaços em branco) - Questionário de autoavaliação por sessão: "O que eu aprendi? (CHAPÉUS)
5 *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011) (60 minutos) (8/11/2016) Terça-feira	- Videogravação (grelhas de compilação de dados/ transcrições) - Fichas de interpretação do texto (perguntas de resposta fechada e aberta retiradas antes da correção) - Ficha de interpretação do texto - Questionário de autoavaliação por sessão – "três coisas que aprendi" (CHAPÉUS)
6 *My Granny Went to the market* (Blackstone, 2006) (22/11/2016)	- Videogravação (grelhas de compilação de dados/ transcrições) - Questionário de autoavaliação por sessão "Três coisas que aprendi" (Chapéus)
7 15 nov terça-feira 22 nov terça-feira	Cartolinas – planificar uma festa de acolhimento a meninos de várias nacionalidades Cartolinas – "O que aprendi com este *picturebook*?"

Quadro 3- Instrumentos de recolha de dados

Como já referimos no subcapítulo 2.2.1., decidimos iniciar o projeto pela aplicação da biografia linguística e cultural, que consistiu num inquérito por questionário. Tentámos ir ao encontro do que é dito por Carmo & Ferreira, em que refere que o inquérito por questionário deve ser coerente e apresentar uma organização lógica (1998, p. 137). A aplicação da biografia linguística e intercultural permitiu recolher dados de aferição de conhecimentos do âmbito intercultural e plurilinguístico, sendo relevante para compreender as perceções, atitudes e espírito de abertura em relação ao Outro. Este instrumento/processo de recolha de dados constituiu a base para a planificação das sessões posteriores, sendo também transversal ao projeto, no sentido em que se foi adicionando informações à "manta" da turma, recolhidas em momentos distintos: no início do projeto, como avaliação diagnóstica, no final de cada sessão e no fecho do projeto.

Outro processo de recolha de dados foi a observação direta, de tipo participante. Segundo Quivy & Campenhoudt, "A observação direta é aquela em

que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (1992, p. 164). A este respeito, Carmo & Ferreira referem que:

> Em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante (Carmo & Ferreira, 1998, p. 107).

Na verdade, a observação direta participante constituiu um método de recolha de dados transversal a todas as sessões, materializada na tomada de notas, que permitiu complementar os dados oriundos de outros instrumentos para fundamentar as hipóteses gizadas. Neste sentido, as notas de campo constituíram um recurso essencial na construção do conhecimento investigativo.

De modo a obter informações de uma forma mais rigorosa, atendendo à participação e ao discurso dos sujeitos, surge como o instrumento fundamental na recolha de dados a gravação em vídeo de imagens e sons no contexto de sala de aulas. De acordo com Peter Loizos, o registo em vídeo é produtivo no âmbito da investigação qualitativa, "sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola" (Loizos, 2003, p. 149). Depois de analisadas as videogravações foi possível proceder ao preenchimento de grelhas por atividade e por aluno/a, de acordo com a categoria de envolvimento/ implicação (Portugal & Laevers, 2010) e as subcategorias "Concentração", "Energia/comportamento" e "Motivação/ curiosidade", aplicando a escala de envolvimento de Leuven (Leuven Involvement Scale) (Laevers, 1994). Os sinais de envolvimento selecionados foram avaliados por cinco níveis, organizados de forma crescente, a saber: ausência de atividade; atividade muito interrompida; atividade mais ou menos contínua; atividade com momentos intensos/ motivada; atividade muito intensa.

Também usando o vídeo e para que se conferisse maior rigor e objetividade ao processo de recolhas de dados e à sua interpretação, realizaram-se transcrições de alguns extratos das sessões. Estas possibilitaram circunscrever e analisar

aspetos relevantes para responder à questão de investigação. De acordo com Gibbs, as transcrições implicam uma mudança de meio e “isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação” (Gibbs, 2009, p. 28)

Considerando que a autoavaliação constituiria um instrumento relevante na recolha de informação, uma vez que permitiria adotar a perspetiva do/a aluno/a, compreendendo de forma mais completa os conteúdos que reteve das sessões, através de um processo autorreflexivo, no final de algumas sessões, os/as alunos/as preencheram questionários de autoavaliação por sessão. Deste modo foi possível aferir os conhecimentos que iam adquirindo progressivamente. Neste sentido, Silva et al. mencionam que “A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos” (Silva , Duarte, & Simão, 2004, p. 13)

Para mais, a análise dos trabalhos dos/as alunos/as constituiu outra forma de recolha de dados. A este respeito, cumpre distinguir as fichas de trabalho, que foram recolhidas antes da correção, e os desenhos.

As fichas de trabalho, dentro de uma lógica de avaliação formativa, permitiram observar continuamente o processo de aprendizagem, delineando estratégias para superar eventuais dificuldades, pela conceção de atividades mais inovadoras e criativas, adequadas ao perfil dos/as alunos/as. Conjuntamente, as leituras das fichas de trabalho possibilitaram retirar elementos sobre a aprendizagem, avaliando progressivamente as capacidades e os conhecimentos e adquiridos.

A autora Zélia Gomes identifica a fase de “desenvolvimento do esquema visual entre os seis e os nove anos” referindo que neste estádio a criança aperfeiçoa as suas competências artísticas, relacionando a cor e o objeto. Passa também a desenhar uma figura humana mais elaborada, com pormenores que a vão tornando mais completa. Assim, considerámos que este seria um elemento de recolha de dados relevante para a análise de perceções e representações face a outros contextos culturais, bem como um instrumento eficaz na avaliação da leitura dos

picturebooks, permitindo compreender aspetos mais valorizados e que produziram maior impacto emotivo na criança. A este respeito, Zélia Gomes observa que:

> (…) o desenho da criança é um testemunho da sua individualidade e em simultâneo um modo de elaboração de símbolos a partir da sua inserção cultural. Quando faz desenho, a criança exercita a convenção simbólica da sua comunidade, descobre e manipula as regras que ligam os significantes aos significados (Gomes, 2010, p. 60).

Resumidamente, foi nosso propósito conceber instrumentos diversificados, que possibilitassem fazer uma leitura das diferentes categorias a analisar dentro dos conhecimentos, das atitudes e das capacidades no âmbito da educação intercultural.

Depois de definidos os instrumentos de recolha de dados, bem como explicitada a sua pertinência, passamos a focalizar a metodologia de análise de dados.

3.4 Metodologia da análise de dados

De modo a proceder à análise de dados, a díade optou por realizar uma análise de conteúdos. Esta metodologia permite que se retirem conclusões dos dados recolhidos dos vários “discursos” dos indivíduos como refere Bardin:

> (…) Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 2012, p. 15)

Segundo este autor, a análise de conteúdo não deve ser apenas usada para uma descrição do conteúdo das mensagens recolhidas, mas tem como principal finalidade a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção com a ajuda de indicadores. Como refere (Carmo & Ferreira, 1998, p. 252) “se a descrição (a enumeração resumida após o tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa Análise de Conteúdo e se a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última

etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explicita e controlada, de uma à outra." Deste modo, e atendendo às etapas da análise de conteúdo referidas por Carmo e Ferreira, foram definidos os objetivos e o quadro de referência teórico, foi constituído o *corpus* e definidas as categorias e de unidades de análise para a interpretação dos resultados obtidos

Após a descrição deste processo metodológico, segue-se a explicitação das categorias e subcategorias de análise.

3.5 Definição das categorias e subcategorias de análise

As categorias constituem-se como "rubricas ou classes, [que] reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos" (Bardin, 2012, p.147). No nosso estudo, resultaram da transformação e organização dos dados recolhidos, tendo em consideração a questão de investigação e a partir do cruzamento do enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação. As nossas categorias foram estabelecidas *a priori,* embora tivessem passado por um processo de reformulação após a leitura da análise de dados. Como refere Bardin:

> A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias, A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 2012, p. 149).

Com base neste prossupostos, foram definidas três categorias de análise: (i) *Conhecimentos de línguas e culturas,* (ii) *Comportamentos relativos à leitura do picturebook e* (iii) *capacidades de interpretação e relacionamento.*

Estas categorias tiveram como base o livro *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (Byram, 1997) e o documento do Conselho do Europa, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier , 2012). Este quadro de referência tem como principal objetivo ser um guia para os/as professores/as de línguas ao nível europeu, como é referido no documento:

> The FREPA project presents teachers, teacher trainers and educational leaders with a set of tools in which the set of reference descriptors, “competences and resources”, a systematic and (partially) hierarchised presentation of the competences and resources that can be developed by pluralistic approaches, plays a central role (Candelier , 2012, p. 5).

Seguindo as orientações deste documento, o nosso estudo dividiu-se nas três categorias recomendadas de modo a ajudar os/as aprendentes a construir a sua competência linguística e a alargá-la. Para isso, os aprendentes devem desenvolver o conhecimento (savoirs), as atitudes, neste caso o comportamento relativo à leitura, (savoirêtre) e as competências (savoir- faire) (Candelier M. , 2012).

Para cada uma das categorias enunciadas, apresentámos as correspondentes subcategorias, e elaborámos uma descrição sobre os conteúdos envolvidos em cada uma delas.

Categorias	**Subcategorias**	**Descrição**
C1- Conhecimentos de línguas e culturas	C1.1. Conhecimentos de línguas	Sinais de conhecimentos sobre as línguas, nomeadamente que existe uma enorme diversidade de línguas.
	C1.2 Conhecimento das culturas	Sinais de conhecimento sobre a cultura do Outro, sendo diferente da sua, reconhecendo a diversidade cultural.
	C1.3. Conhecimentos do Mundo	Sinais de que conhece alguns países e os sabe localizar no mapa mundo.
C2- Comportamentos em relação à atividade de leitura do	C2.1. Concentração	Sinais de focalização de olhos dos/as alunos/as, de atenção ou distração na realização das atividades.
	C2.2. Energia	Sinais de fala alta e entusiasmada dos/as alunos/as, ações e movimentos de rapidez e instantaneidade.

multicultural picturebook	C2.3.Motivação/ curiosidade	Sinais de curiosidade, entusiasmo na descoberta progressiva das diferenças que residem no Outro.
C3- Capacidades de interpretação e relacionamento	C3.1. Capacidade de compreensão inferencial	Sinais de capacidade de relacionar dados implícitos e explícitos, fazendo inferências.
	C3.2. Capacidade de relacionamento com Outro	Sinais de capacidade em identificar referências significativas dentro e entre culturas.

Quadro 4- Categorias e subcategorias de análise

Dentro da categoria *conhecimentos de línguas e culturas* surgem três subcategorias. A primeira destas diz respeito ao conhecimento das línguas. Pretende-se que os/as alunos/as desenvolvam os seus conhecimentos linguísticos estando em contacto, não apenas com a língua inglesa, mas com outras línguas. Entendendo nós que o ensino das línguas está relacionado com o ensino das culturas, por isso, a segunda subcategoria diz respeito às culturas focadas na sala de aula, tendo em conta os *picturebooks* analisados. Por último, o conhecimento do mundo surge ao nível geográfico, já que os/as discentes terão a oportunidade de localizar no mapa os países que surgem referidos nos *picturebooks*. De salientar que esta categoria dos conhecimentos não se debruça apenas sobre uma cultura, mas, estando os/as alunos/as em contacto com o *picturebook* em que as personagens provêm de um outro país, com uma cultura e língua diferentes, é possível que haja uma interação indireta com estas personagens, sendo inevitável uma experiência intercultural. Espera-se avaliar, nesta categoria, se os/as discentes foram capazes de perceber a diversidade e a heterogeneidade das diferentes culturas.

A segunda categoria relaciona-se com o outro objetivo do nosso estudo, que consistia em avaliar de que forma as diferentes atividades desenvolvidas durante a nossa intervenção pedagógica, no âmbito da leitura dos *picturebooks*, promoveriam comportamentos de concentração, energia e motivação/ curiosidade. Para tal, aplicámos a escala de envolvimento de Leuven (Leuven Involvement Scale) (Laevers, 1994), recolhendo elementos a partir da observação direta e da

videogravação. Esta escala é composta por cinco níveis de envolvimento, tendo sido originalmente criada para crianças do pré-escolar:

Nível 1 – ausência de atividade;

Nível 2 – atividade frequentemente interrompida;

Nível 3 – atividade mais ou menos contínua;

Nível 4 – atividade com momentos muito intensos;

Nível 5 – atividade muito intensa (Laevers, 1994)

De modo a saber se os/as alunos/as estavam concentrados, tivemos em atenção os sinais de focalização de olhos nos/nas alunos/as, sinais de atenção ou distração nas atividades. Os sinais de fala alta e entusiasmada e as ações e movimentos de rapidez e instantaneidade permitem avaliar a energia. Estes sinais de envolvimento foram avaliados por cinco níveis organizados de forma crescente. Conseguimos, deste modo, perceber o grau de envolvimento das crianças durante as nossas intervenções pedagógicas, compreendendo o que deve ser melhorado, como é referido por Santos & Portugal.

> Os níveis de bem-estar emocional e implicação constituem-se como parâmetros indispensáveis aos profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento (Santos & Portugal, 2011, p. 137).

A terceira categoria debruça-se sobre a capacidade de interpretação e relacionamento que, segundo Byram "… (is the) ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own". (Byram, 2008, p. 232). Estando esta categoria mais ligada à leitura que se fez dos *picturebooks,* cabe-nos explicar, neste momento, o que se entende por leitura, nas palavras de Sim-Sim:

> Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos. (Sim, 2007, p. 7)

Ainda segundo esta autora, a compreensão de um texto beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo, aumentando os seus conhecimentos quando em contacto com novos textos (Sim, 2007). Ora isto faz com que o leitor pense o texto e tudo o que vai para além dele, relacionando os dados explícitos e os implícitos, fazendo inferências. Respeitante às inferências, Viana refere que:

> Podemos dizer que uma grande parte da informação que retiramos da leitura de um texto se deve à utilização de processos inferenciais, porque um texto nunca diz tudo. A elaboração de inferências permite-nos obter informação nova, reorganizando informação dispersa no texto, estabelecendo ligações entre frases e proposições e completando informação em falta ou implícita. (Viana, 2009, p. 33)

Podemos então concluir que, de uma maneira geral, as inferências realizam-se a partir do encadeamento de eventos que leva a uma perceção que se faz dos temas principais dos textos, através da compreensão dos desejos e das necessidades das personagens e das suas relações (Fayol, 2003)

Pretendemos, deste modo, que nesta categoria se desenvolvam as competências inferenciais e linguísticas a partir da leitura de *picturebooks,* depreendendo também significados a partir da associação entre texto e imagem.

Por último, e na categoria das capacidades, quisemos analisar a capacidade de relacionamento com Outro. Aquando a leitura de *multicultural picturebooks* os/as alunos/as tiveram oportunidade de relacionar a sua própria cultura com a do Outro, identificando processos de interação verbais e não verbais que deveriam ser usados em circunstâncias específicas. Segundo Byram:

> These are the skills that enable some people quickly to establish an understanding of a new cultural environment and the ability to interact in increasingly rich and complex ways with people whose culture is unfamiliar to them (Byram, 2008, p. 233)

O *multicultural picturebook* permite que se identifiquem referências significativas dentro e entre culturas, permitindo que os/as alunos/as relacionem a sua própria cultura com a cultura do Outro.

Explicitadas as categorias de análise, procedermos seguidamente à interpretação dos dados recolhidos e compilados.

Capítulo 4 – Interpretação dos resultados

Após termos, no capítulo anterior, feito a apresentação do projeto, explicitado quais os instrumentos de recolha de dados, as metodologias adotadas e, por fim, as categorias de análise construídas, importa relembrar qual a questão que norteou a nossa investigação, para que se compreenda a interpretação que se fez dos resultados. Assim, apresentamos a questão de investigação formulada: "De que forma a leitura de *multicultural picturebooks* desenvolve capacidades de interpretação e relacionamento com o Outro?"

No decorrer da nossa análise, procurámos encontrar indicadores que nos permitam atingir este objetivo, para posteriormente refletirmos criticamente sobre as práticas educativas utilizadas no projeto de intervenção.

Organizámos a nossa análise por categorias. Em cada uma delas se fará referência às sessões onde foram recolhidos os indicadores que se enquadram nessa mesma categoria, usando os diferentes instrumentos de recolha de dados. É importante referir, ainda, que, para proteger e preservar a identidade dos/as alunos/as que participam neste estudo, os seus nomes não serão revelados. Desta forma, o/a aluno/a será representado por um número, que foi atribuído sequencialmente, tendo em conta a ordem alfabética.

4.1 Conhecimentos de línguas e culturas

No que diz respeito à categoria "Conhecimentos de línguas e culturas", passamos a analisar os dados em relação às subcategorias de "Conhecimentos de línguas", "Conhecimentos de culturas" e "Conhecimentos do Mundo".

4.1.1 Conhecimentos das línguas

Na categoria conhecimentos e línguas e culturas, C1, mais concretamente na subcategoria dos conhecimentos das línguas, C.1.1, e no que diz respeito à segunda sessão, em que foi pedido aos/às alunos/as que escrevessem três coisas que tivessem aprendido na aula, a maioria escolheu palavras em somali. O vocabulário dessa sessão era relacionado com a escola e os/as discentes aprenderam palavras, quer em inglês, quer em somali. Treze dos vinte e cinco alunos/as referiram as seguintes palavras: "swair" (quadro), "buuga" (livro),

“qalinka” (caneta), “kursi” (cadeira) e “kiisca” (estojo). Os/ as restantes referiram “computer”, “school”, “pencil case” e “board” (Anexo 11 - tabela 2).

Já na sessão três, em que se abordou a língua árabe, no questionário final, na pergunta quatro, em que se pedia que preenchessem a tradução da expressão árabe “As-salamu alaykom”, catorze alunos/as reponderam corretamente, colocando a palavra “paz” no local indicado. Ainda nesta sessão, quando foi pedido que escrevessem o que aprenderam, sete alunos/as referem esta mesma expressão (anexo 12 - tabela 2). Ainda nesta sessão, foi pedido aos/às alunos/as o preenchimento de uma ficha baseada em empréstimos da língua árabe na língua inglesa (Anexo 7.3). Esta ficha foi elaborada tendo em consideração o recurso à transparência escrita, pelo que verificámos que os/as alunos/as revelaram capacidades de identificação de aspetos de transparência entre as palavras em árabe e em inglês.

Na sessão cinco, e a propósito das formas de “greeting”, quando a professora projeta a imagem do livro *Same, same but diferente*, em que as personagens ensinam o modo de cumprimento nos diferentes países, ao minuto 17 da videogravação 2, a professora diz:

P: E o que é que o Kalaish ensina ao Elliot↗
A20: É assim <faz o gesto de juntar as mãos e inclinar a cabeça> Namasté

No final os/as alunos/as repetem doze vezes a palavra e o gesto, mostrando ter aprendido uma nova palavra contextualizando-a na cultura em que surge.

No que se refere à sessão seis, depreendeu-se a partir da ficha de autoavaliação, os conhecimentos da língua adquiridos pelos/as alunos/as. Nesta sessão a Granny viaja por diversos países comprando vários objetos. Nas respostas à questão de autoavaliação, “O que aprendi?”, vinte e um sujeitos selecionaram, entre outros aspetos, palavras em inglês, correspondentes aos objetos adquiridos pela Granny nos diferentes países como “boomerang”, “kite”, “lanterns”, “cats”, “masks” “carpet”, “lamas”, etc. (Anexo 15). Concluímos, assim, que os/as discentes retiveram léxico associado a aspetos que mais curiosidade lhes suscitaram e que mais lhes interessaram.

Resumindo, os/as alunos/as utilizaram as palavras aprendidas noutras línguas para além do inglês, adequando-as aos contextos. Pode-se concluir a partir

da análise destes dados, que os/as alunos/as adquiriram conhecimentos de novas línguas, pelo menos no imediato, já que não houve oportunidade de verificar se estes conhecimentos perduraram no tempo.

4.1.2 Conhecimentos das culturas

Relativamente ao conhecimento das culturas, na sessão dois quando é pedido que os/as alunos/as desenhem o que os/as marcou da história de Hassan, personagem principal do livro *The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993), os sujeitos A17 e A5 desenham a mãe de Hassan usando um *hijab*, mostrando assim que reconheceram uma característica da cultura da personagem (Anexo 11). Também na terceira sessão quando se pede aos/às alunos/as que façam um desenho onde possam acolher a personagem Abdul do livro *Mirror* (Baker, 2010), quatro dos sujeitos (A3, A9, A14, A25) optam por desenhar um tapete reconhecendo a importância que o tapete tinha para Abdul ao nível cultural (Anexo 12). O sujeito A5 desenha a comida típica do país do Abdul mostrando que reconhece que a gastronomia pode ser diferente de cultura para cultura. Este aluno desenha uma mesa com vários alimentos típicos de Marrocos, intitulados “Green tea”, “Arabic candies”, “Couscous”, “Moroccan Coconut Truffles”. Já o sujeito A20 opta por receber Abdul mostrando o que temos de melhor na cultura portuguesa, desenhando o Abdul numa mesa com comida tradicional portuguesa (sardinhas) e a mesa posta, à maneira portuguesa, com talheres e prato individual. Deste modo o sujeito demonstra que o acolhimento ao Outro pode ser feito dando a conhecer a nossa gastronomia, tentando que o estranho passe a algo familiar. Na sessão quatro quando a professora pediu que explicassem os seus desenhos os/as alunos/as referiram:

> Sessão 3, Vídeo 0, 00:04:30/ 00:05:00
> P – Quais foram os desenhos que fizeram sobre o acolhimento↗ lembram-se do nome do menino↗
> Als – Abdul
> (…)
> A5 – Eu fiz uma comida da terra dele
> P – Por quê↗
> A5 – Para ele se poder lembrar de onde ele vivia
> (…)
> P - mais↗

A20 – Fiz comida portuguesa para ele ir experimentando o que nós temos de diferente
P – e tu↗
A22 – Fiz um cartaz a dizer bem-vindo Abdul
P- e tu↗
A25 – Fiz um tapete no chão para se sentar como fazia na sua terra

Na sessão quatro foi passado um questionário final (Anexo 6.4) a propósito da análise do livro *All Kinds of Beliefs* (Damon, 2000). Neste questionário era pedido que os/as alunos/as relacionassem algumas religiões com símbolos, templos e hábitos e, na sua maioria, responderam corretamente às questões. Catorze em vinte e cinco alunos/as identificaram corretamente o símbolo do islamismo e os países onde surge. Tendo em conta que o tema do islamismo foi abordado apenas na sessão três, consideramos positivo que ainda se recordassem deste conteúdo, demonstrando a atenção, o interesse, relativamente a esta cultura. Dezasseis responderam corretamente quando se perguntou quais os templos usados pelos Hindus, Judeus e Cristãos. Também dezasseis alunos/as fizeram corresponder corretamente as religiões às suas tradições. Somente no grupo C do primeiro grupo houve apenas quatro alunos/as a responderem corretamente às questões relacionadas com os templos. Ainda nesta sessão, quando se passou o questionário "o que aprendi?" os/as alunos/as referiram: "religions", "traditions", "temples", "Wasak", "Magen David", "Wat", "Muslims", "Jews", "Christians", "hijab", "Mosque" e "Buddhist".

Enquanto se analisavam as imagens do livro *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011) um dos sujeitos chamou a atenção para uma vaca que surgia nas imagens relativas à Índia gerando-se o seguinte diálogo (sessão 2, vídeo 2, minuto 12):

A18: Ó teacher/ está ali uma vaca com uma manta
(…)
P: Então vimos que na Índia as vacas são o quê↗
A18: sagradas
P: Então é por isso que tem uma manta

Já na sessão seis, quando se analisava o livro *My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006) a professora estabeleceu o seguinte diálogo (sessão 6, vídeo 1, minuto 15):

> P: Já vimos que é na Tailândia/ o que é que vocês já identificaram↗
> A3: O Buda.
> P: E o que é isto aqui↗
> A5: O templo.

Os/as discentes revelaram ter conhecimentos sobre as culturas que iam ser abordadas nas aulas, comparando a sua própria cultura com a dos outros países. O facto de terem desenhado o *hijab* e o tapete revela que os/as alunos/as entenderam a importância que estes têm para outras culturas. Mostraram também conseguir usar conhecimentos adquiridos em sessões diferentes e usá-los noutros contextos como se viu nesta última transcrição. Deste modo, consideramos cumpridos os objetivos que diziam respeito ao promover o contacto com culturas diferentes, desenvolver um espírito de abertura face ao Outro culturalmente distinto, compreender a cultura do Outro e identificar outras culturas e tradições.

4.1.3 Conhecimentos do Mundo

Como já foi referido no capítulo 3, foi utilizada como mascote, em todas as sessões, um fantoche que denominámos de *Granny*. Este fantoche foi apresentado aos/às alunos/as como alguém que tinha viajado pelo mundo conhecendo várias pessoas, culturas e línguas. Assim, e à medida que as personagens dos *picturebooks* iam sendo apresentadas, optou-se por colar no mapa a figura da *Granny* assinalando os países visitados por ela.

Alguns/as alunos/as mostraram ter conhecimentos prévios acerca da localização geográfica de alguns países. Na sessão 5 ao analisar um mapa presente no livro *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011) desenvolveu-se o seguinte diálogo:

> Sessão 4, Vídeo 0, 00:07:19/00:12:00
>
> P: Vocês estão a ver no vosso mapa onde é que é a Índia↗
> A9: eu sei onde é que é a Índia naqueles mapas que têm o nome dos países.

P: Sabes identificar↗ [O/a aluno/a dirige-se ao quadro e consegue apontar para os EUA] Muito bem/e o Elliot está com os pezinhos onde↗
A9: Nos USA.

O/a aluno/a consegue identificar os estados Unidos da América usando os conhecimentos já adquiridos noutros contextos. O mesmo acontece com a cidade de Nova Iorque.

Sessão 5, vídeo 2, 00:10:30

P: esta cidade é a cidade de New…. / adivinhem lá o resto/ é uma cidade dos Estados Unidos
A22: New York

Noutro caso, os/as alunos/as adquiriram este conhecimento no decorrer das intervenções pedagógicas. Na sessão 6, retomaram-se os locais por onde a *Granny* tinha passado e os/as discentes mostraram ter conhecimentos sobre a localização geográfica dos países (sessão 6, vídeo 1, 00:01:39), identificando os países solicitados:

P: Nós já viajamos com a Granny/ Onde é que já foi a Granny ↗Que país é este↗
A25: Inglaterra
P: In English please
A25: England
P: Também já foi à terra do Hassan/quem se lembra↗
A17: África↗
P: África/ So…
A10: Somália
P: Somália very good/ e foi à terra do Kailash
A3: Hindi/ India

Ainda nesta sessão a professora relembrou de forma passageira a elaboração da biografia linguística, questionando os/as alunos/as se, naquele momento, haveria outros países que gostassem de conhecer (sessão 6, vídeo 2, 10min42seg) a que os/as alunos/as responderam: Perú, China, México, Japão, Rússia e Marrocos.

Na sessão quatro os/as alunos/as foram também capazes de interpretar um mapa sobre as religiões e os locais no mundo onde existiam.

sessão 4 - vídeo 0, 00:07:19/00:12:00

P – neste mapa, what is the religion that is mostly spread↗/ qual é a religião que está mais espalhada↗
Als – blue
P – vamos olhar para a legenda que está em baixo/ a blue pertence a quê↗
Als – cristãos
P – sim/ aos christians
(…)
P- o que é christianity
Als – cristãos
(…)
P – a seguir qual é a religião que tem mais expressão/ que tem mais cor/ espalhada↗
Als – islam
P – islamic/ que é a mesma coisa que islam/ islâmica ou muçulmana
(…)
P – e a seguir↗
Als – dark blue
A6 – que só a Índia é que tem
P – very good/ que só a Índia é que tem/ esse país que está a azul escuro é a Índia/ onde há o hinduism // a seguir temos…
Als – orange
P – que é o quê↗
A15 – buddhism
P – very good/ que é o budismo
A21 – teacher/ os budas também há na China
P – yes, very good/ e a última/ que é só uma bolinha pequenina↗
A7 – judaism
P – que é qual↗ são os ju…
Als – judeus
A5 – está ali um símbolo na China que eu tenho num fio
(…)
P – está aí na zona chinesa o símbolo do yin e do yang e estava ali a daniela a dizer que tinha um fio em casa com esses símbolos/ que significa o bem e o mal
A5 – (a comentar com uma colega) já percebo, o bom é um bocadinho bem e o mal é um bocadinho mau

Os /as alunos/as foram capazes de mobilizar os conhecimentos que tinham já sobre a localização de alguns países, assim como o conhecimento acerca de alguns aspetos culturais.

Figura 4- *sessão 6 identificar o país no mapa*

Pensamos que a estratégia utilizada para localizar os países no mapa, e o facto de o mapa ter permanecido na sala de aula, facilitou a aquisição destes conhecimentos.

No que diz respeito aos conhecimentos, foi notável a evolução dos/as alunos/as verificada ao longo das sessões. Na primeira sessão, em que se aplicou a biografia linguística e cultural, foram nomeadas menos línguas e culturas relativamente ao questionário que a professora fez na sessão 6. Os/as alunos/as aprenderam conteúdos sobre a diversidade linguística quando compararam países, línguas e culturas, por exemplo, quando foi lecionado vocabulário relacionado com a escola (previsto na planificação anual do professor cooperante) os/as discentes usaram palavras quer em Inglês quer em Somali. Além disso, os/as discentes desenvolveram um espírito de abertura ao Outro linguística e culturalmente distinto quando se mostraram capazes de se colocar no lugar do Outro, pensando em como o acolher quando lhe foi pedido, mostraram empatia e respeito por uma cultura diferente, identificando outras práticas e tradições, respeitando crenças e diferentes modos de viver. À medida que as sessões iam decorrendo, foi pedido aos/às alunos/as que colocassem a imagem da *Granny* no país que estava a "visitar", o que fizeram com sucesso, revelando ter perceção da localização do nosso país em relação aos outros no mapa-mundo.

4.2 Comportamentos relativos à leitura do *picturebook* – Envolvimento/Implicação

4.2.1 Concentração

De modo a saber se os/as alunos/as estavam concentrados, tivemos em atenção os sinais de focalização dos olhos, bem como sinais de atenção ou distração nas atividades. Para tal aplicámos a escala de envolvimento de Leuven (Leuven Involvement Scale) (Laevers, 1994), como já referimos anteriormente.

Estabelecemos que o nível 5 desta escala é alcançado quando a criança concentra a sua atenção no espaço limitado da sua atividade, ficando o seu olhar no material que possui ou na tarefa que está a realizar e dificilmente algo desvia a sua atenção. Queremos, deste modo, avaliar a concentração do/a aluno/a na leitura do *multicultural picturebook*.

Na sessão dois pudemos verificar a concentração dos/as alunos/as a partir da sua participação aquando da leitura das imagens do *picturebook The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993). Quando foi pedido que identificassem as emoções presentes nas imagens, os/as alunos/as conseguiram fazer uma leitura correta do que estavam a presenciar:

Sessão 2 – vídeo 1 00:12:04/00:14:21

P – How does he feel↗ como se sente o Hassan↗ (mostra aberturas 9 e 10 do livro *The colour of home*, em que o Hassan está a brincar com os meninos da escola)
Als – happy
P – why↗por quê↗
(vários/as alunos/as poem a mão no ar e a professor pede que respondam um de cada vez)
A12 – está a jogar futebol
A2 – está a brincar com os amigos
P – in English
A3 – he plays
A4 – está a jogar com os friends
A7 – plays football
A19 – porque já tem amigos que brincam com ele
A7 – porque já consegue falar com os amigos

Conseguimos, assim, constatar que os/as alunos/as estão atentos às imagens tentando perceber o seu significado.

O mesmo acontece quando, na sessão três, se faz a leitura e interpretação do *picturebook Mirror* (Baker, Mirror, 2010) em que se pede aos/às alunos/as que encontrem uma razão para a diferente abertura do livro:

Sessão 3 -vídeo 1 00:03:00/ 00:05:43

P - As you can see, this book has different reading orientations. Este livro abre-se de duas maneiras. From right to left and left/ right. Por que é que acham que isso acontece↗
A8 – lê de duas maneiras
P - Why does that happen? How do we write? Right/left or left/ right? Por que é que acham que que se escreve de maneiras diferentes↗
A12 – porque as letras são diferentes das nossas
A15 - porque a gente escreve para um lado e eles não
P – Como é que se escreve em árabe (right/left).
Als – da direita par a esqueda
P – very well/ da direita para a esquerda/ sabem que o alfabeto árabe é diferente do nosso/ que é o alfabeto latino/ e escreve-se da direita para a esquerda// e o que é que isso tem a ver com o nome do livro Mirror↗ espelho↗
A17 – é que se estão a ver um ao outro
A15 – é que são duas histórias a ver-se uma à outra
P – very well/ há duas histórias sobre dois meninos, o Peter e o Abdul

Entende-se que foi feita uma leitura correta perante a questão realizada pela professora.

Teremos, ainda, em consideração a sessão 6 em que foi abordado o *picturebook My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006), da qual retiramos uma leitura em gráfico, já que foi uma aula muito dinâmica em termos de atividades realizadas a partir da leitura do livro. Durante a apresentação do *picturebook* em *Power point*, foi pedido aos/às alunos/as que identificassem os países que surgiam nos livros tendo em conta umas cartas que foram distribuídas antes de entrarem na sala de aula que continham a nacionalidade e o país. Foram-lhe, também, colocadas questões sobre as imagens do *picturebook.* Após a visualização da videogravação surgem os seguintes dados:

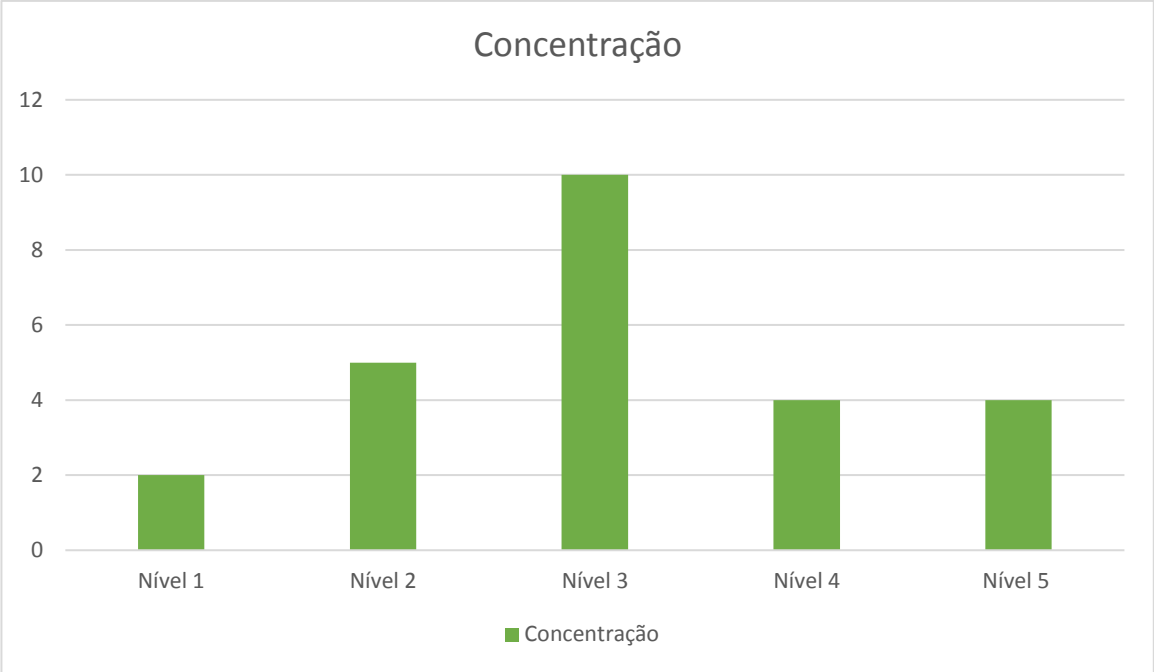


Gráfico 10 – Níveis de concentração

No geral, os/as alunos/as mostraram estar concentrados o suficiente para responderem na altura correta, identificando os países correspondentes às suas cartas.

Sessão 6, vídeo 1, 00:05:23/00:06:06

P: ok/next country↗
A25: China, China, China
P: how many Chinese have we here↗
<os quatro alunos/as identificam-se)
A25: quatro
P: four/ very good

Foram também respondendo às questões elaboradas pela professora no que respeita a leitura das imagens do *picturebook*.

Sessão 6, vídeo 1, 00:26:53

P: Ok/ what did she buy there↗
A13: sinos
P: Não são sinos/ <abanando a mão debaixo do queixo> o que são↗
A16: Badalos
(…)
P: How many cowbells did she buy↗
A18: five
P: Five cowbells/ very good

Concluímos, deste modo, que os/as alunos/as mostraram concentração quando tinham de intervir, respondendo de forma adequada às questões da professora, quando tinham de interpretar o *picturebook* e retirar sentido daquilo que estavam a visualizar. Quando se fazem atividades mais dinâmicas a partir da leitura do *picturebook,* também encontramos concentração quando têm de responder a questões relativas à interpretação do livro, embora se note alguma agitação provocada pelas dinâmicas utilizadas.

4.2.2 Energia

Para percebermos o grau de energia dos/as alunos/as, estabelecemos que o nível 5 desta escala é alcançado quando a criança fala alto e com entusiasmo, gesticulando e realizando ações com rapidez e cuidado. Queremos com este parâmetro avaliar até que ponto a leitura do *multicultural picturebook* leva o aluno a participar ativamente na aula.

Na primeira sessão, a professora colocou diversas questões acerca da leitura que se estava a fazer a partir do *picturebook My Two Blankets* (Kobald I. , 2014). Neste sentido, pudemos verificar através da videogravação a celeridade com que os/as alunos/as responderam às questões, intervindo de uma forma correta e adequada:

Sessão 1, video 2, 00:30:35/00:32:10

P – O que é que a *old blanket* significa↗ a velha manta↗
A12 – é as palavras que trazia
P – e que mais↗
A20 – a casa dela e os amigos
A6 – os seus animais
P – *in English*
Als – *animals*/ *pets*
A3 – a família
P – e a *new blanket*/ a nova manta↗
Als – era as palavras novas
P – and how can she make a new blanket↗ como é que ela pode fazer uma manta nova
Als – pelos amigos
P – in English
Als – friends

A12 – os amigos vão brincar e ensinar as coisas novas que ela não conhece
P – ok/ very good/ and how would you help her↗/ vocês ajudavam↗/ como↗
Als – ensinar *words*/ brincar
P – *in turns*/ um de cada vez
A5 – também pedia para ensinar palavras na língua dela
P – *and what else could she teach you*↗o que é que ela vos poderia ensinar↗/ *teach*
Als – as brincadeiras/ *games*/ as palavras/ a fazer a roda/ a saltar

Vimos, assim, que há uma participação espontânea por parte dos/as alunos/as na resposta às questões da professora.

Houve, também, situações em que os/as alunos/as mostraram a sua energia, a sua vontade de participar, respondendo todos/as ao mesmo tempo como é o caso que se pode observar na transcrição seguinte:

Sessão 5, vídeo 2, 00:11:00/00:12:12

P – o que é que vocês estão aqui a ver
A4 – um rio
A8 – estou a ver muitas casas e uma estrada
P – houses e a road/ a road or a river
A12 – eu estou a ver um pavão
A8 – um rio
P - a river/ é um rio/ it's the river Ganges
Als –pavões
P – peacocks/ pavões
Als – árvores
P – como é que se dizem árvores ↗
A16 – trees
P – what's this animal (aponta para tigre no livro)
Als – cow/ cat/ tigre
P- como se diz tigre
A12 – a tiger
P -a tiger

Verifica-se a vontade de participar, de responder de imediato às questões colocadas.

Na sessão 6, quisemos avaliar a energia dos/as alunos/as tendo em conta a atividade realizada a partir do *picturebook My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006),

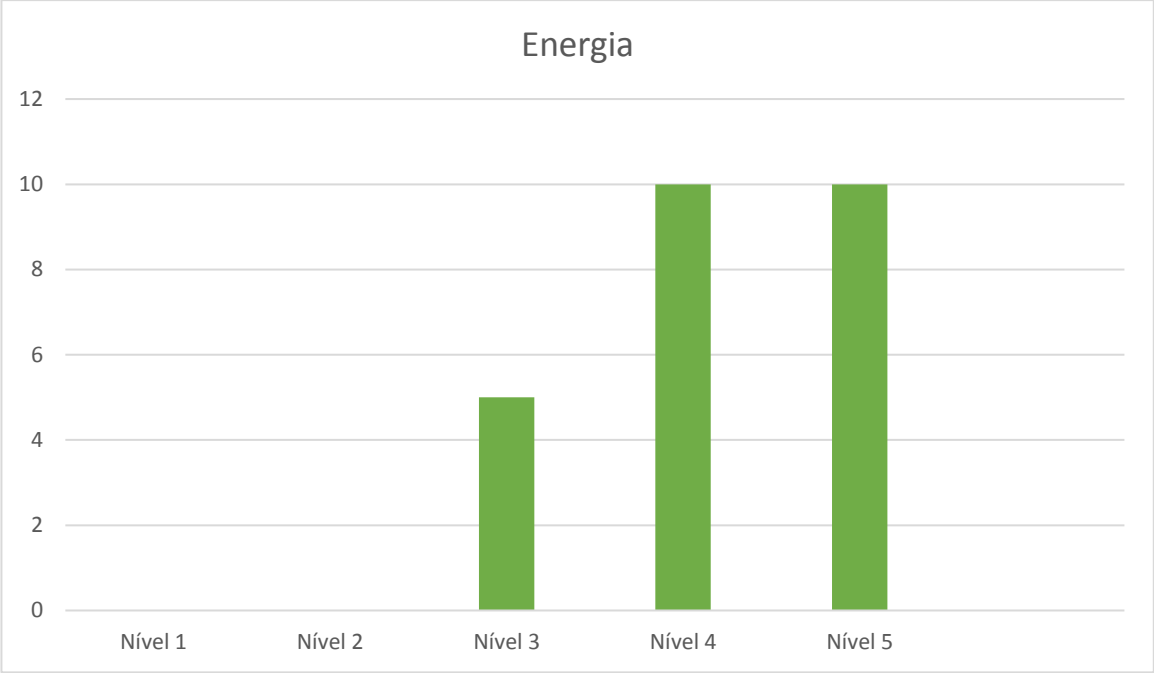


Gráfico 11 – Níveis de energia

Maioritariamente os/as alunos/as mostraram querer responder às questões colocadas, muitas das vezes mesmo sem ter o cuidado de levantar o dedo antes de o fazerem, antecipando até as respostas.

No início da aula, a professora relembrou quais os países que a avó já tinha visitado e os/as aluno/as responderam sem hesitações.

Sessão 6, vídeo 1, 00:01:39

P: Nós já viajamos com a Granny/ Onde é que já foi a Granny ↗Que país é este↗
A25: Inglaterra
P: In English please.
A25: England
P: Também já foi à terra do Hassan/quem se lembra↗
A17: África↗
P: África/ So…
A10: Somália.
P: Somália very good/ e foi à terra do Kailash
A3: Hindi/ India

Na transcrição que apresentamos em seguida, o/a aluno/a antecipou a resposta sabendo que a professora iria perguntar o que tinha comprado a *Granny* naquele país.

Sessão 6, vídeo 2, 00:03:49

P: Australia/ <dirigindo-se aos/às alunos/as que tinham as cartas com o país e a nacionalidade> so what is your nationality↗/ Australia↗
A4: Australian
A25: Ela comprou o boomerang

Neste momento a professora dirigiu a questão aos/às aluno/as que iriam marcar no mapa a Austrália, tentando perceber se sabiam o que tinha sido lá comprado. Percebendo que os/as colegas não respondiam gerou-se uma resposta em coro.

Sessão 6, vídeo 2, 00:05:13

P: How many boomerangs did she buy?
Als: eight

Os/as alunos/as demonstraram energia nesta atividade, respondendo de forma rápida às questões colocadas, antevendo respostas e participando de forma espontânea.

Em suma, os/as alunos/as mostraram energia respondendo com rapidez e de forma correta às questões que lhes foram sendo colocadas. O fato de responderem todos ao mesmo tempo mostra também esta vontade de participar de forma ativa na aula. Podemos concluir que a leitura do *picturebook* leva à participação ativas dos/as alunos/as.

4.2.3 Motivação/Curiosidade

Tentámos perceber nesta categoria se havia curiosidade por parte dos/das discentes perante os conteúdos abordados durante as sessões. Concentrámo-nos na sessão quatro, cinco e seis no intuito de perceber se os/as alunos/as mostravam curiosidade perante a leitura do *picturebook.*

Relativamente à sessão quatro, observada a videogravação, notou-se a curiosidade imediata dos/as alunos/as quando se mostrou apenas a capa do livro.

Vendo várias personagens usando acessórios diferentes do que habitualmente estão habituados, questionaram a razão da diferença:

Sessão 4, Vídeo 0, 00:11:52/00:13:27

P – este livro chama-se *All Kinds od Beliefs* que significa todo o tipo de crenças (mostrando capa do livro)
(…)
A19 - o que é que aquele menino tem na cabeça↗ (apontando para imagem na capa do livro)
P – quer dizer que ele pertence a uma religião qualquer que implica que ele use um chapéu/ e é isso que nós vamos descobrir (…) e neste aparece uma noiva/ qual é a religião que nós temos/ este véu é usado por quem↗

Podemos, deste modo, afirmar que a capa do *picturebook* captou a atenção dos/as alunos/as criando curiosidade e motivação para encontrar as respostas às perguntas que lhes iam surgindo.

Na sessão cinco, enquanto se analisava o *picturebook Same same but diffrent* (Kostecki-Shaw, 2011) , os/as alunos/as identificavam os animais presentes na abertura do livro, quando a professora lhes explicou o significado que a vaca tinha para as pessoas na Índia. Neste contexto, os/as alunos/as mostraram curiosidade em saber quais as implicações que tinha uma vaca ser sagrada, ao que a professora explicou:

Sessão 5, vídeo 2, 00:03:35/00:04:58

P – Eu tenho que vos explicar uma coisa sobre as vacas na Índia/ alguém sabe…
A7 – são sagradas
P – ah o que vocês sabem↗ contem-me lá o que vocês sabem sobre as vacas na Índia
Als – são sagradas
P – são sagradas/ pois são/ as vacas lá são sagradas o que significa que elas não podem fazer nenhum trabalho/ por exemplo/ puxar uma carroça/ não podem fazer/ há outros animais que fazem isso/
A9 – Os burros
P - não se podem comer vacas
...
A10 -- Porquê↗
P – é a crença deles

A12 – e se elas morrerem com uma doença também têm de fazer um funeral↗
P – Enterram-nas com todo o respeito

Concluímos a partir desta transcrição que os/as alunos/as fizeram uma comparação entre a nossa cultura e a cultura Indiana no sentido de compreender as diferenças que há entre a importância que se dá a este animal em particular, tentando entender as consequências que tem o fato de ser sagrada.

Observadas a videogravação e analisadas as respostas que deram nos chapéus à pergunta "o que aprendi", na sessão seis em que se fez a leitura do *picturebook My Granny went to the market* (Blackstone, 2006) ,surge-nos a seguinte tabela de resultados:

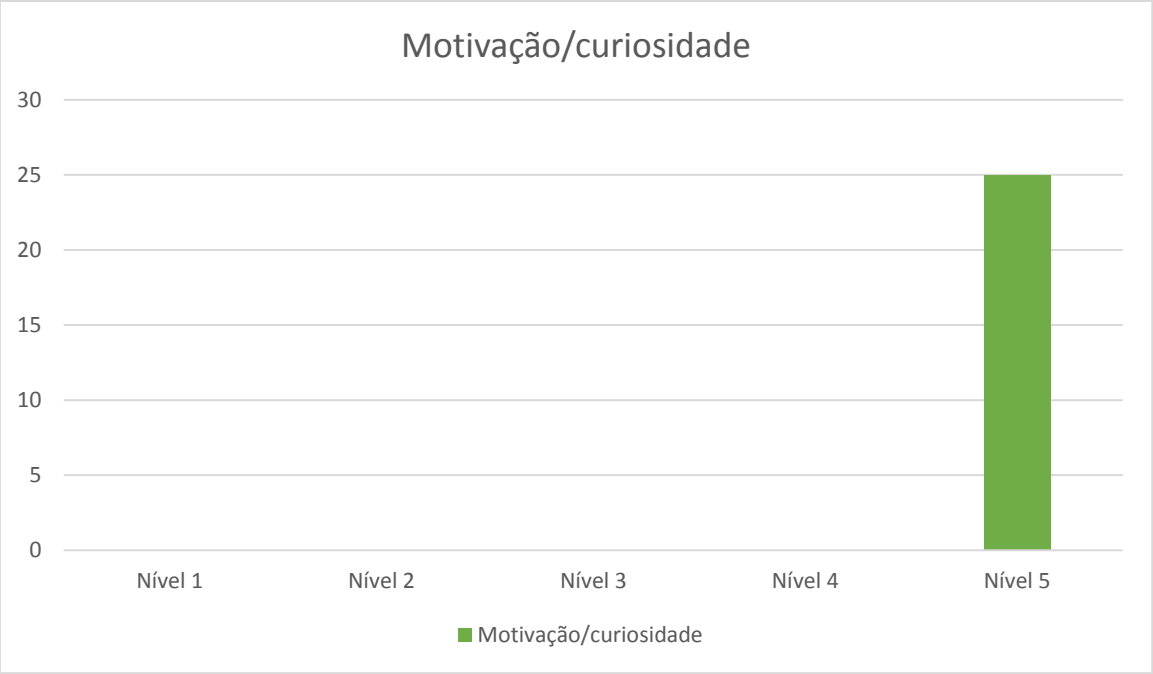


Gráfico 12- Nível de motivação/curiosidade

Tendo em conta que procuramos os sinais de curiosidade e entusiasmo na descoberta progressiva das diferenças que residem no Outro, achámos pertinente enquadrar para além da videogravação, a análise das respostas dos/as alunos/as dadas no final da aula sobre o que tinham aprendido. Todos/as mencionaram um objeto, uma curiosidade, sobre os países visitados pela *Granny.* O sujeito A3 referiu que "o México tem máscaras. Os boomerangs são de outro país e os gatos de outro."; o sujeito A12 salientou que gostou "de saber que o México tem muitas

máscaras, gostei de ver os gatos; e também gostei de saber que usavam uns trompetes para comunicar antigamente."; o sujeito A16 destacou que gostou "de aprender os mercados a que a avó foi, os países e o que ela comprou."

Durante o decorrer da sessão os/as alunos/as foram também intervindo no sentido de perceber melhor as imagens do *picturebook*, ou para saber alguma informação acerca do país em questão. O sujeito A6, ao ver uma imagem real de um boomerang, quando se falava da Austrália perguntou o que era o objeto em questão:

Sessão 6 – Vídeo 2, 00:03:24/00:05:30

P – eight/ very good/ Australia/ *take me down to Alice Springs*/ olhem/ Alice Springs é uma das cidades de lá/ *she bought eight boomerangs*/ ok oito boomerangs
Als – o que é↗
P – boomerangs é esta coisa aqui/ eles atiram/ e depois vêm de volta
(alguns sujeitos que já conheciam esse objeto fazem a demonstração por gestos)
Als – bueda fixe
(os sujeitos com o cartão da Austrália dirigem-se ao mapa e assinalam-na corretamente)

Quando surgiu a Suíça, a professora mostrou o que era um *alphorn.* No sentido de perceber melhor que instrumento era colocaram a seguinte questão.

Sessão 6, vídeo 1, 00:28:30

A9: É uma trompete ↗
A18: É uma corneta ↗
P: É do género/ é uma corneta em tamanho gigante/ era usada porque eles viviam nas montanhas e quando queriam comunicar uns com os outros tocavam neste instrumento.

Concluímos, assim, que os/as alunos/as mostraram interesse em saber mais acerca de outras culturas, já que no final deram relevância aos objetos que foram comprados pela avó nos diferentes países. Demonstraram, assim, valorizar a diversidade e consciencializaram-se face à heterogeneidade das culturas e das sociedades mostrando curiosidade perante estas.

Relativamente à dimensão dos comportamentos em relação à atividade de leitura do *multicultural picturebook,* focámo-nos nas subcategorias da concentração, energia e motivação/curiosidade. A este respeito, verificámos que os/as aluno/as demonstraram um nível de envolvimento entre o quatro e o cinco no que se refere à leitura do *multicultural picturebook*, estando concentrados na sua leitura, colocando questões e participando de forma ativa.

4.3 Capacidades de interpretação e relacionamento

No que diz respeito às capacidades de interpretação e relacionamento, passamos a analisar os dados quanto às subcategorias "Capacidade de compreensão inferencial" e "Capacidade de relacionamento com o Outro".

4.3.1 Capacidade de compreensão inferencial

Apesar de a primeira sessão ter sido usada particularmente para construir a biografia linguística dos/as alunos/as, esta teve como principal atividade a leitura e interpretação do *picturebook My two Blankets* (Kobald I. 2014) No questionário de autoavaliação feito nesta sessão (Anexo 3.12), os/as alunos/as tiveram de responder a algumas questões de resposta fechada e outras de resposta aberta. No que diz respeito às questões de resposta fechada, todos os/as alunos/as presentes na sessão identificaram a cor cinzenta como representante da tristeza e a cor laranja como símbolo da alegria. Conseguiram responder, também, de forma correta sobre o sentimento de solidão de Cartwheel quando ouvia as pessoas a falar na rua. Quando foi pedido que relacionassem a manta cor de laranja com a sua antiga casa, apenas dezasseis dos vinte e três alunos/as presentes na aula responderam acertadamente. Nas questões de resposta aberta, houve alguma disparidade de respostas. Quando foi perguntado o que simbolizava o chapéu de chuva, doze alunos/as deram uma resposta acertada mencionando a amizade, a alegria, o amor e a ajuda. Na questão "o que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?" todos/as deram uma resposta correta, mencionando que a menina se sentiria triste sem ninguém para brincar, não aprenderia a falar, sentir-se-ia sozinha, iria continuar cinzenta e não iria perceber os/as professores/as.

Quando, na sessão dois, foi pedido aos/às alunos/as que desenhassem aquilo que mais os marcou na história de Hassan, foram várias as perspetivas focadas por estes/as (Anexo 11). Nove dos vinte e cinco alunos/as focaram a guerra, desenhando Hassan deitado de baixo de uma cama com o gato e um militar de pé ao seu lado, ou o Hassan debaixo de cama e outros ainda desenharam apenas o militar (por vezes com arma, outras não). Por norma, Hassan surge sempre com um rosto triste. O desenho elaborado pelos/as alunos/as vai ao encontro de uma das aberturas do *picturebook* quando se dá a entender os motivos que levaram a família de Hassan a abandonar a Somália. Quatro alunos desenharam Hassan a segurar um desenho, à semelhança de uma outra abertura do *picturebook.* Aqui representaram Hassan com um rosto alegre a pegar num desenho onde surgia a sua antiga casa onde surgem a casa, o gato, as ovelhas e as árvores. Alguns desenharam Hassan a mostrar o desenho à mãe e esta está a usar o *hijab*. Seis alunos/as desenharam apenas a antiga casa de Hassan, representando a casa, o gato, as ovelhas, as nuvens e mais uma vez surge a mãe de Hassan usando o *hijab*. Um/a aluno/a desenhou a escola nova de Hassan, outro/a desenhou a fuga de Hassan representada por um carro que levava quatro pessoas e o gato, e outro/a desenhou apenas o gato.

Como já foi referido no subcapítulo do conhecimento das culturas, na terceira sessão, quando se pede aos/às alunos/as que façam um desenho onde possam acolher a personagem Abdul do livro *MIrror* (Baker, 2010), quatro dos sujeitos (A3, A9, A14, A25) optam por desenhar um tapete (Anexo 12). Foi a partir da leitura e análise do *picturebook* explorado na sessão que os/as alunos/as reconheceram a importância que o tapete tinha para Abdul ao nível cultural.

Estando a compreensão referencial também ligada aos conhecimentos prévios que os/as alunos/as aplicam aos novos conhecimentos, recolhemos dados da videogravação:

Sessão 5, vídeo 2, 00:03:45/ 00:04:12

(no seguimento da análise do livro *Same, same, but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011)

P: what about the pets of Kalaish↗
A5: sheep

A8: chicken
A18: dog
P: what else? And these three animals here↗
A1: cows
P: three cows/ and there is a…./ uma cabra/ como se diz cabra↗/goat/ Tenho de vos explicar uma coisa sobre as vacas na Índia/ alguém sabe↗
A25: são sagradas

Ainda na sessão seis os/as alunos/as foram capazes de relacionar as imagens aos países tendo em conta o clima que era representado:

sessão 6 – vídeo 1, 00:30:15/00:33:50

P – next country↗
Als – África
P – África é um continente/ o país qual é↗
Als – Cambodja
P – Kenya/ (…) how is the weather here↗
Als – elephant
P – vamos ouvir com atenção que vocês sabem responder a esta pergunta
Als – elephant
P – não foi isso que perguntei / how is the weather↗ o que é o weather↗
Als – o tempo
P – how is the weather there↗
Als – sunny
P – it's sunny (…)
Als – summer
P – parece summer, não parece↗ vocês estão a dizer que vêem muitos animais/ não é↗
Als – está aí um elefante Africano
P – what did she buy here↗ o que é que ela comprou aqui↗
Als – elefantes … aqueles tambores
P – sim/ how many↗
Als – six
P – six drums, she bought six drums … ali têm os kenyan people dancing with drums/ eles tradicionalmente usam uma música para os rituais deles/ music is very important … as mulheres masai vestem-se assim

A propósito da Rússia mostrou-se uma imagem onde predominava a neve ao que se seguiu o seguinte diálogo:

Sessão 6 – vídeo 2, 00:00:00/00:01:01

P – qual é o país↗
Als – Russia
P – what is the nationality↗
Als – Russian
P – very good … how is the weather now↗ (aponta para o quadro)
P – in Africa it was hot/ sunny … how is the weather now↗
Als – sunny
P – como é que está o tempo aqui↗
Als – it is cold

Analisando estes dados, concluímos que os/as alunos/as foram capazes de depreender significados a partir da associação entre texto e imagem (Anexo 8.3), que tiveram a capacidade de relacionar os conhecimentos e a experiências que já tinham com os *picturebooks* e as realidades que foram sendo apresentadas. Reconheceram a particularidade de cada personagem do *picturebook*, da sua cultura e perceberam que há valores universais pelos quais nos regemos, como a amizade e o valor da família. Através do *picturebook* foi ainda possível que os/as alunos/as identificassem outras culturas, tradições e climas.

4.3.2. Capacidade de relacionamento com o Outro

Quanto à subcategoria "Capacidade de relacionamento com o Outro", pudemos constatar que a maioria dos/as discentes conseguiu retirar conclusões a partir da leitura dos *multicultural picturebooks* sobre formas de contactar com crianças vindas de outras comunidades linguísticas e culturais.

Na primeira sessão verificou-se que foram depreendidas pelos/as alunos/as várias formas de acolher e interagir com a personagem de *My two blankets*, Cartwheel.

Sendo a Cartwheel uma menina que chega a um país cuja língua e cultura não conhece, foi pedido aos/às discentes que identificassem o que lhe era estranho não permitindo que a menina se sentisse em "casa". Associando a cor cinzenta ao que era estranho a Cartwheel, os/as alunos/as identificaram as plantas, os animais, a comida, o clima, as pessoas e a língua.

Perceberam ainda que o facto de haver uma amiga que se preocupou com Cartwheel no sentido de a acolher, fez com que Cartwheel se sentisse mais à vontade nesse estanho país.

> Sessão 1, vídeo 2, 00:25:36/00:27:17
>
> P – what changed in their relationship↗ o que mudou na relação das meninas↗
> Als – ficaram amigas
> P – mas como↗
> Als – começaram a falar
> P – e foi automático/ de um momento para o outro↗
> A5 – não/ a menina ensinou-lhe palavras
> A25 – ensinou palavras na língua dela
> P – e onde é que estão agora essas words↗ onde é que as podem ver↗
> Als – na manta

Assim, os/as alunos/as identificaram as palavras que a amiga tinha ensinado a Cartwheel, colocando-as no chapéu de chuva que foi levado para a sala de aula como podemos ver na imagem seguinte.

Figura 5- Sessão 1- Atividade "Chapéu de acolhimento"

Também nesta sessão, os/as alunos/as foram sujeitos a um questionário de autoavaliação (Anexo 3.13). No que diz respeito à questão "O que significa para ti o chapéu de chuva?" (Anexo 10, S1 – Tabela 3), símbolo do acolhimento, verificámos que a maioria dos/as discentes conseguiu associar esse objeto aos

diferentes modos de acolher: a língua, a amizade, o amor, a ajuda, a alegria e a simpatia. Colocámos, ainda, a seguinte questão: “O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?”, com o intuito de perceber se os/as alunos/as teriam a capacidade de se colocar no lugar da menina e evidenciar as consequências de ela não ser acolhida. Verificámos que os/as aprendentes identificaram consequências negativas: onze alunos/as referiram a tristeza, seis alunos/as mencionaram a incapacidade de comunicar, cinco alunos/as salientaram a solidão e um aluno/a referiu o medo (Anexo 10, S1 – tabela 3).

Já na segunda sessão, centrada no livro *The Colour of Home*, a professora pediu que explicassem por que razão o Hassan, um menino refugiado devido à guerra no seu país de origem, estava feliz num determinado momento da história:

> Sessão 2, vídeo 1 00:12:04/00:14:21
>
> P – how does he feel↗ como se sente o Hassan↗ (mostra aberturas 9 e 10 do livro *The colour of home*, em que o Hassan está a brincar com os meninos da escola)
> Als – happy
> P – why↗porquê↗
> (vários sujeitos põem a mão no ar e a professora pede que respondam um de cada vez)
> A12 – está a jogar futebol
> A2 – está a brincar com os amigos
> P – in English
> A3 – he plays
> A4 – está a jogar com os friends
> A7 – plays football
> A19 – porque já tem amigos que brincam com ele
> A7 – porque já consegue falar com os amigos

A partir desta transcrição, concluímos que os/as aprendentes foram capazes de perceber que brincar, jogar futebol e comunicar são formas de acolher, receber e incluir o Outro.

Na sessão sete foi pedido aos/às discentes que desenhassem numa cartolina sugestões de atividades, comida ou outras ideias que pudessem acolher uma das personagens de um dos *picturebooks* abordados (Anexo 16). Relativamente a Abdul, personagem do livro *Mirror*, os/as discentes desenharam os vários espaços da sala onde iriam recebê-lo. Escreveram um cartaz com as palavras de boas-vindas “Marhaba!”, “Alan wa salan!” em alfabeto latino e árabe e,

no canto superior esquerdo, a palavra “Morocco”. O desenho era ainda constituído por uma árvore onde escreveram “Bem-vindo”. Havia também balões, comida típica marroquina, como limonada, rebuçados marroquinos, etc. Desenharam o castelo de Montemor-o-Velho, corações e camelos. Os sujeitos explicaram que queriam mostrar-lhe a sua nova terra, mas fazê-lo sentir em casa, trazendo para a festa coisas que lhe são familiares.

A partir dos dados observados verificámos que os/as alunos/as foram capazes de criar empatia com as personagens dos *multicultural picturebooks*, colocando-se no seu lugar, depreendendo a partir dos textos os seus sentimentos, mais concretamente a tristeza à exclusão e a alegria à inclusão, mas também formas de interagir com elas e de as acolher.

Finalmente, na dimensão das *capacidades de interpretação e relacionamento,* destacámos a capacidade de compreensão inferencial e a capacidade de relacionamento com o Outro. Os/as alunos/as mostraram capacidade de inferir semelhanças e diferenças socioculturais a partir do diálogo entre professora e alunos/as para a interpretação do *picturebook*, o que implicou a caracterização das personagens. Fizeram-no, por exemplo, aquando da leitura do *picturebook Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), em que tinham de comparar duas culturas diferentes – a americana e a Indiana. Reconheceram, ainda, a particularidade das personagens principais dos livros, da sua cultura e perceberam que há valores universais pelos quais nos regemos. Tendo como exemplo o *picturebook The Coulor of Home*, os/as alunos/as conseguiram compreender que o valor da família é importante em qualquer país, independentemente do local e das tradições de onde provimos. Conseguiram, deste modo, criar empatia por aproximação às personagens, percebendo a necessidade de se acolher e respeitar o Outro.

Devemos ainda referir que no decorrer das sessões as categorias delineadas por nós estiveram sempre relacionadas já que os conhecimentos levam às atitudes e estas à abertura e curiosidade em relação ao Outro, culminando na compreensão, dando origem a um novo conhecimento.

Conclusão

Após a análise e interpretação dos dados e dos resultados do projeto, apresentamos algumas considerações finais que têm como objetivo principal a reflexão sobre todo este processo, procurando relacionar a fundamentação teórica com a ação desenvolvida. Pretendemos ainda compreender qual o contributo deste relatório para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, apresentados os resultados obtidos, importa-nos refletir sobre a nossa questão de investigação: "De que forma a leitura de *multicultural picturebooks* desenvolve capacidades de interpretação e relacionamento com o Outro?"

Assim, tendo em conta o projeto desenvolvido, onde foram realizadas várias sessões com seis *picturebooks* diferentes, podemos concluir que a leitura do *picturebook* potenciou capacidades de interpretação e relacionamento no âmbito da interculturalidade, já que os/as alunos/as foram capazes de relacionar a sua própria realidade em contraste com a realidade do Outro, permitindo que houvesse, de certa forma, uma interação com a outra cultura e com a outra língua. Além disso, os/as alunos/as criaram empatia com as personagens, o que constitui um parâmetro relevante de avaliação em relação ao "agir de forma intercultural" (Byram, 2008), pois, ao criar um sentimento de empatia em relação ao Outro, está também a criar condições de recetividade e abertura. A leitura do *picturebook My two blankets* (Kobald I., 2014) permitiu que compreendessem como se sente alguém que tem de mudar de país sem saber a língua e/ou a importância de ter alguém que nos acolha e que nos ajude a integrar a nova realidade. Através da leitura de *The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993), percebemos que os/as alunos/as foram capazes de construir uma história, a partir da interpretação de elementos icónicos, que muito se relaciona com a realidade europeia neste momento, pois aborda a questão das migrações provocadas pela guerra, com a qual os/as alunos/as contactam pelos *media*. Os/as alunos/as mostraram entender as razões da saída de Hassan do seu país, entendendo os obstáculos com que se deparou ao chegar a um novo país. Os valores da família, da amizade, da empatia estão presentes neste *picturebook*, levando a que os/as nossos/as alunos/as os realçassem nos desenhos que fizeram sobre o mesmo. A leitura dos *picturebooks*

Mirror (Baker, 2010) e *Same, same but different* (Kostecki-Shaw 2011) permitiu que os/as alunos/as estabelecessem um paralelo entre duas culturas diferentes, chamando-os a atenção, não só para as diferenças, mas principalmente para aquilo que os une. Na leitura de *Mirror*, os/as alunos/as depreenderam que as famílias, embora tenha hábitos e rotinas diferentes, partilham valores comuns, como a união, a entreajuda e o amor. Por sua vez, a partir de *Same, same but different*, os/as alunos/as depreenderam que os elos de amizade são superiores às diferenças linguísticas e culturais.

No campo da sensibilização para o diálogo inter-religioso, a leitura de *All Kinds of Beliefs* (Damon, 2000) permitiu que os/as alunos/as tomassem contacto com diferentes religiões, costumes, templos e festividades. A partir da análise dos dados, concluímos que os/as alunos/as conseguiram adquirir conhecimentos sobre esses temas e, simultaneamente, acolheram com naturalidade a existência de diferentes formas de ver o mundo e crenças. Por fim, analisando a leitura que os/as alunos/as fizeram de *My Granny went to the market* (Blackstone, 2006), concluímos que revelaram interesse e curiosidade pela descoberta de novos países, línguas e culturas, identificando ícones e compreendendo que existem locais muito diferentes, do ponto de vista da geografia, do clima e das tradições.

Procedendo a uma análise do contributo do trabalho realizado em torno de *multicultural picturebooks* no desenvolvimento de capacidades de compreensão inferencial, constatámos que os/as alunos/as conseguiram relacionar, de forma progressivamente mais eficaz, o texto com as imagens, produzindo inferências com base nessa relação intersemiótica. A par disso, os/as alunos/as produziram reflexões, que não diziam apenas respeito à descrição das imagens, mas que foram mais profundas, na medida em que conseguiram depreender sentimentos, estados de alma, ligações familiares e de amizade, entre outros aspetos. Além disso, os/as alunos/as foram capazes de estabelecer correlações entre aspetos da cultura do Outro e a própria, produzindo inferências sobre elementos que lhes suscitaram curiosidade, como os animais, os objetos de determinada cultura, as características ambientais e climáticas, etc.. Mobilizaram, igualmente, conhecimentos de língua inglesa para comunicar as suas ideias, consolidando os conteúdos abordados em

cada unidade, alcançando, de um modo geral, os objetivos traçados nas planificações do professor cooperante e dos projetos da díade.

No que diz respeito às capacidades de relacionamento com o Outro, os/as alunos/as foram capazes de cooperar uns com os outros para realizar os trabalhos propostos. Além disso, através da leitura dos livros, as crianças foram capazes de compreender que é possível coexistir de forma pacífica com pessoas de diferentes comunidades. Demostraram, também, criatividade para pensar em formas de acolher o Outro, bem como abertura face à inclusão de crianças de outros países.

Em suma, consideramos que os *multicultural picturebooks* foram fundamentais para aprofundar ainda mais os conhecimentos acerca de línguas e culturas. O diálogo interativo a partir dos livros permitiu que os/as alunos/as praticassem a língua inglesa e que, ao mesmo tempo, contactassem com as línguas somali, híndi, árabe, chinesa, japonesa, russa e espanhola. Neste campo, os/as alunos/as revelaram grande curiosidade e vontade em conhecer palavras e expressões nestas línguas, bem como em comunicar através das mesmas, em contexto de sala de aula.

Por fim, cabe-nos, ainda, refletir sobre o contributo deste trabalho de investigação e de intervenção pedagógica para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

O percurso do/a professor deve ser de constante crescimento, de avaliação constante, já que é necessário reformular práticas e transformá-las, para que se adequem aos novos contextos. Cabe ao/à professora ser flexível para se adaptar a novos rumos que a aula possa tomar.

Este processo de transformação esteve bem presente neste ano e meio. Pensemos naquela semente que caiu à terra há algum tempo e que agora desabrochou. Assim fomos nós semeadas na terra, as futuras professoras de inglês do primeiro ciclo. As aulas foram-nos “regando”, enchendo-nos de força para que pudéssemos crescer, depois o sol presente no sorriso das nossas crianças foi-nos chamando para si, a vara que nos amparava (as professoras) foi-nos “largando”, para que crescêssemos sozinhas, e, hoje, somos flores feitas. E o ciclo não termina aqui. Iremos murchar para renascer de novo, para “rebentar” agora com novos ensinamentos, com novos objetivos, sempre abertas a novas realidades.

No que diz respeito à dimensão da preparação da intervenção pedagógica, pensamos que houve uma boa relação com a comunidade escolar (professor titular de inglês, professora titular e diretora do centro educativo), que nos permitiu caracterizar o contexto educativo de uma forma rigorosa e pertinente. Já no ano letivo anterior tínhamos tido contacto com este agrupamento de escolas no âmbito de outra Unidade Curricular do Mestrado, Iniciação à Prática de Ensino de Inglês, pelo que o projeto educativo não foi para nós algo de novo. Sendo uma turma diferente numa localidade diferente, foi importante que a professora titular nos tenha cedido as fichas individuais dos/as alunos/as, para que pudéssemos conhecer melhor as crianças com quem iríamos interagir, indo ao encontro das suas motivações e das suas capacidades.

A partir dos conhecimentos e experiências do ano anterior, a díade definiu que iria dar início à intervenção pedagógica começando por aplicar a biografia linguística. Pensamos que esta foi uma boa opção, pois daqui delineámos o nosso plano de ação para as restantes intervenções pedagógicas. A partir da leitura e da análise da biografia linguística, planificaram-se as estratégias e as atividades que, em consonância com os objetivos, iriam orientar os nossos projetos. O uso dos *picturebooks* terá sido um recurso didático fundamental para o sucesso do projeto, já que as crianças acolheram bem os livros. A par das histórias, as utilizações de fantoches, do mapa, do tapete mágico, contribuíram para um maior envolvimento e a uma maior empatia com as crianças. De modo a perceber até que ponto as estratégias a as atividades estavam a alcançar os objetivos pretendidos, foram concebidos diversos materiais de avaliação, desde desenhos realizados pelas crianças sobre os temas debatidos, fichas de avaliação das sessões, questionário feitos na aula e foi, ainda, incutida em todas as aulas uma dinâmica em que as crianças tinham de escrever três coisas que gostaram de aprender, ou que aprenderam, naquela sessão.

Relativamente à dimensão da intervenção pedagógica, o contacto com as metas curriculares estabelecidas para o ensino de inglês no 1.º CEB e a planificação já realizada pelo professor titular de inglês, fez com que dominássemos com rigor os diferentes saberes científicos da área curricular de Inglês no 1.º CEB e adequámos sempre as nossas intervenções aos temas/unidades lecionadas pelo

professor titular. Nem sempre foi fácil fazer este “casamento”, já que há uma planificação que deve ser cumprida por parte do professor titular, mas conseguimos agilizar os nossos projetos de modo a não interferir muito no que já estava estipulado. Pensamos que o tempo em que decorreu o projeto limitou a nossa intervenção, pelo que gostaríamos de ter tido mais tempo com cada um dos livros e explorado outros temas, como a intercompreensão ou a cultura, de ter feito mais comparações com o nosso país, e com a nossa cultura, de modo a que as crianças percebessem que pode haver muitas diferenças, mas são as semelhanças que nos unem e nos tornam cidadãos deste nosso mundo.

Em suma, acreditamos que a leitura do *multicultural picturebook* promove a educação intercultural, trazendo a experiência intercultural para dentro da sala de aula. É, sem dúvida, uma janela que se pode abrir para o Outro, que deixa que a criança tome consciência da sua própria cultura e da cultura do Outro, sabendo sempre que há pontos que os distancia, mas valorizando mais os pontos que os une. Acreditamos que este estudo, para além de ilustrar a pertinência de educarmos as crianças para a interculturalidade através da leitura do *multicultural picturebook,* apresenta possíveis estratégias e materiais a utilizar e atividades a desenvolver no âmbito deste tipo de educação.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.* Obtido em 15 de 09 de 2016, de http://aemontemor.pt/2014ficheiros/projeto_educativo/PE_AEMOV2014.2017.pdf

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? *A supervisão na formação deprofessores I: da sala à escola*, pp. 212-238.

Albuquerque, S., & Marques, S. (2015). *See Saw Student's book Inglês 3.º ano.* Lisboa: Texto Editores.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação.* Braga: Psiquilíbrios.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., & Martins, F. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. Em A. Neto, *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.

Baker, J. (2010). *Mirror.* London: Walker Books.

Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Almedina Brasil.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.* Geneva: Council of Europe, Language Policy Division.

Blackstone, S. (2006). *My Granny Went to the Market .* Cambridge: Berafoot Books.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Borba, R. de et al. (2009). O mundo da criança portadora de asma grave na escola. pp. 921-927. Obtido em 07 de 10 de 2016, de www.scielo.br/pdf/ape/v22nspe/15.pdf

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.* Ministério da Educação. Obtido em 01 de 04 de 2016, de http://www.dge.mec.pt/portugues.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign Language Education to educationto intercultural citizenship.* Clevedon: Cromwell Press Ltd.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido de Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education.

Candelier, M., Camille, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrin, I., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures.* Strasbourg: Council of Europe.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, P. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência do rendimento escolar. Dissertação de Mestrado.* Porto: Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4.ª ed.). London: Routledge.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: ASA.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living toguether as equals in dignity".* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2009). Council of Europe 2009 Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue. Obtido em 19 de 4 de 2016, de https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM%282009%29117&Language=lan English&Ver=final&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorI.

Coutinho, C. P. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.

Damon, E. (2000). *All Kinds of Beliefs.* London: Tango Books.

Dolan, A. M. (2014). *You, me and Diversity. Picturebooks for teaching development and intercultural education.* London: IOEPress.

Edwards, L., & Torcellini, P. (2002). *A Literature review of the effects of natural light on buildings occupants.* Colorado: National Renewable Energy Laboratory – U.S. Department of Energy. Obtido em 02 de 10 de 2016, de www.nrel.gov/docs/fy02osti/30769.pdf

Ferreira, S. F. (2017, em construção). *A abordagem intercultural em aula de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico – o acolhimento do Outro.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ghosn, I. K. (2015). Teaching the Very Young Learners: An alternative to Kindergarten Textbooks. Em C. C. Khan, *Best Practice in ELT: Voices from the Classroom* (pp. 54- 65). Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia .

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos.* São Paulo: Artmed.

Gomes, Z. (2010). *Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em sociologia da infância.* Braga: Universidade do Minho.

Guedes, M. L. (2013). *Avaliação da Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes com Asma.* Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Harris, V. (1997). *Using multiethnic literature in K-8 classroom.* Norwood: MA: Christopher Gordon.

Hoffman, M., & Littlewood, K. (1993). *The Colour of Home.* London: Frances Lincoln Children's Books.

Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education.* Strasbourg: Council of Europe.

Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets.* New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Kostecki-Shaw, J. S. (2011). *Same, same but different.* New York: Chisty Ottaviano Books.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights.* New York: Oxford University Press.

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC.* Leuven: Centre for Experiential Education.

Loizos, P. (2003). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. Bauer, & G. Gaskel, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação. (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, 4.ª edição.* Obtido em 2016 de 09 de 16, de http://www.dge.mec.pt/portugues

Mourão, S. J. (2012). *Ilustrações do álbum em inglês e desenvolvimento da linguagem em crianças na educação de infância.* Departamento de Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Pictures Work.* London and New York: Routledge.

Oliveira, S. D. (2012). *Diversidade e consciência intralinguística no 1º CEB.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

ONU. (2001). A Carta Internacional dos Direitos Humanos. Em ONU, *Direitos Humanos, n.º 2, Ficha Informativa, Rev. I* (G. d. Comparado, Trad., pp. 6-7). Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Obtido em 17 de 04 de 2016, de http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf.

Perrenoud, P. (novembro de 1991). Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignemente Primaire, n.º 34*, pp. 14-17.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G., & Laevers , F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Santos, P., & Portugal, G. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância –Uma via para a diferenciação peda gógica e inclusão. *Análise Psicológica*, pp. 135-147.

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona: Editorial Ariel.

Silva, A., Duarte, A., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais.* Porto: Porto editora.

Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas.* Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Sim, I. S. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos.* Lisboa: Ministério da educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

UNESCO. (2007). *UNESCO Guidelines for Intercultural education.* Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights.

UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue.* Paris: UNESCO.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1º ciclo.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação.* Lisboa : Ministério da educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

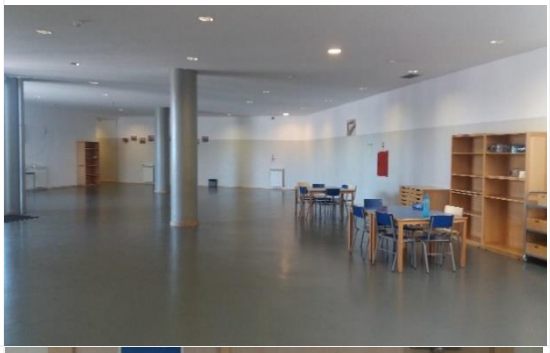
Winter, J. (2014). *Malala. A brave girl from Pakistan.* London: Beach Lane Books.

Anexo 1- Campanha *ShoeBox*

Entrega no Centro Educativo!

Os vossos sapatos foram entregues. Obrigada por terem calçado meninos e meninas de África.

Anexo 2 – fotos da escola



Anexo 3 - Planificação sessão 1

Sumário: Reading-comprehension of the picturebook My two blankets by Irena Kobald. **Revising vocabulary from the story: colours, feelings and weather. Welcoming a person from a foreign country.**		
Duração: 60 min. **N.º de alunos:**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** 0 greetings **Sessão n.º** 1.1	**Data**: 27/09/2016 **Local**: Escola 1CEB MV **Professora**: Ana Pinto e Sónia Deus
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) Deslocações dos seres vivos • Reconhecer que as pessoas se deslocam	
Conhecimentos prévios	Colours, feelings (sad/ happy), weather	
Metas curriculares	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
Competências/objetivos gerais	- Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados; - Interpretar um texto verbal, relacionando-o com a ilustração; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Motivar-se para o estudo de línguas e culturas;	

	- Inferir traços culturais a partir de imagens do "picturebook"; - Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural; Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	• Identificar cores, sentimentos e objetos em língua inglesa, a partir das ilustrações do livro; • Comparar a história da personagem com o seu percurso de vida; • Identificar metáforas referentes ao acolhimento: ○ Relacionar o chapéu-de-chuva com a ideia de acolhimento, ○ Relacionar a manta com os conceitos de autobiografia e biografia linguística; • Selecionar palavras que refletem a oposição semântica "familiar" e "estranho". ○ Inferir aspetos culturais e linguísticos, familiares e estranhos, assumindo a perspetiva da personagem principal.
Conteúdos interculturais	• Welcoming a person from a foreign country; • Friendship; • Greetings; • Non-verbal language; • Intercultural relationship; • My two blankets **Fonte especificada inválida.**.
Conteúdos lexicais	• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.) • Feelings (sad, glad, safe, strange, scared) • Weather (warm, cold, rain) • Vocabulary from the picturebook
Gramática/ estruturas linguísticas	• Adjectives (warm/ cold) • Antonyms (new/ old)

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min.	✓ Preparação: ✓ Colar com bostik debaixo das carteiras cartões com palavras/ ícone retirado da abertura 13 do livro (as palavras novas que a menina aprende e cola na nova manta) – Anexo1.1. ✓ **Motivação**: A professora explica aos/às alunos/as que haverá uma pessoa que nos vai acompanhar ao longo das aulas: "A Granny vai contar-nos várias histórias e levar-nos numa viagem à volta do mundo, onde vamos conhecer várias línguas, culturas, comidas, etc.." Para se apresentar, a Granny irá dizer o seu nome e referir um país que gostaria de visitar e pedirá aos/às alunos/as que façam o mesmo. A professora distribuirá por cada aluno/a um cartão cinzento e laranja.	• 46 cartões com imagens do livro (Anexo1. 1) • bostik • Granny (fantoche de feltro)

Seguidamente, informa que a avó vai contar a história de uma menina que teve de abandonar o seu lar, perguntando se algum/a menino/a mudou de casa e como se sentiu. Os/as alunos/as devem fazê-lo levantando o cartão que simboliza esse sentimento, explicando a razão de ter escolhido a cor em questão (cinzento ou laranja – Anexo 1.2).

✓ **Desenvolvimento**:

Posteriormente, os/as discentes ouvirão ativamente a leitura do picturebook (Anexo 1.3), pela voz das professoras, que intervaladamente (por "abertura" do livro) o lerão em inglês e em português. (Anexo1.4)

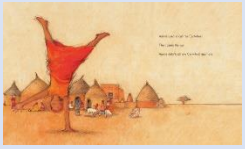
- Cartão cinzento e laranja (Anexo 1.2)

No momento seguinte, a professora desenhará no quadro uma tabela dividida a meio, afixando duas imagens do livro legendadas uma com o termo "familiar" e a outra com "strange" (Anexo1. 5).

Repetir-se-á, então, a leitura, através de um questionário oral de interpretação do texto, complementado pela afixação de cartões com palavras do texto (ANEXO 6), que a professora vai colocando num dos lados da tabela, de acordo com a leitura:

- Livro *My two blankets* (Anexo 1.3)
- Tradução em português (Anexo 1.4)
- Quadro branco
- Computador
- Projetor
- Imagens do livro policopiadas (Anexo 1. 5)
- Palavras inscritas em cartões brancos (Anexo 1. 6)
- Bostik

10 min.

Familiar	Strange
	
Play (brincar)	War (guerra)
Home (casa)	Plants (plantas)
Cartwheel (a roda)	Animals (animais)
Aunt (tia)	Food (comida)
My old blanket (o meu velho cobertor)	Wind (vento)
My words (as minhas palavras)	Waterfall (cascata)
My sounds (os meus sons)	People (pessoas)
Warm (quente)	Sounds (sons)
Safe (seguro)	Scared (assustada)
Glad (contente)	Cold (frio)
	Sad (triste)

- Ficheiro "PowerPoint" com digitalização do livro *My two blankets*

Os cartões com as palavras estão afixados no quadro com Bostik de acordo com sequências das aberturas do livro.

Opening 1
- What colours do you see? (*orange, brown, yellow*).
- How does she feel? (*happy*).
- How do you know? (*she is doing the cartwheel*).
- What words are familiar and strange?

A professor afixa as palavras: ***cartwheel, aunt*** *(familiar)/* ***war*** *(strange)*

Opening 2
- What do you see? (a train, a city)
- Where is the girl? (in a train)
- Is this place familiar or strange? (strange)
- What words are familiar and strange?

	A professora afixa as palavras: ***plants, animals, food, wind, people*** – "strange" Opening 3	
35 min.	- Does she understand the words they say? (No) (explicar a partir da imagem das folhas que se transformam em riscos indefinidos). - How does she feel? (*sad, alone*) - What words are familiar and strange? A professora afixa as palavras: ***sounds*** *(strange)* Opening 4 - What colour is this page? (*yellow, orange, red*) - How was the blanket? (*warm, soft, safe*) - What words are familiar/ strange? A professor afixa as palavras: ***My old blanket***, ***warm***, ***feel safe***, ***my words***, ***my sounds*** *(familiar)* Opening 5 - What do you see in the image? (*pollution*, *dark clouds*) - What words are familiar and strange? A professor afixa as palavras: ***scared*** *(strange)* Opening 6 - What happened? (The girl wasn't in the park). Opening 7 - How did Cartwheel feel when the girl smiled? (w*arm inside*) - How did she feel when the girl started talking to her? (*cold waterfall*) A docente afixa as palavras: ***cold*** *e* ***waterfall*** *(strange),* ***warm*** *(familiar)* Opening 8 - How did cartwheel feel when they went to the swings? (*glad*) Opening 9 - Which is the word that is repeated? (*sad*)	• Chapéu-de-chuva com imagem do livro (anexo 1.7)
5 min.	A professora abrirá um chapéu-de-chuva que terá a imagem do livro referente às duas meninas (ANEXO 7) pendurada na *bengala* do chapéu e perguntará o que aconteceu de seguida que mudou a relação entre as meninas (*What changed in their relationship?*). Deverão referir que a menina deu várias palavras à Cartwheel para que ela pudesse comunicar com ela. Opening 13 - What is she doing? (*She is making a new blanket*). A professora pedirá aos/às alunos/as que retirem os cartões que têm debaixo das mesas. Seguidamente, perguntará sequencialmente: Who has the word "bird"?... Os/as alunos/as que tiverem essa palavra devem levantar-se e pendurá-la no chapéu. As palavras são: *chicken, bird, umbrella, hat, cow, house, apple, cat, rat, ice cream, book, fly, window, umbrella, door, swing, sheep*	

✓ **Conclusão**

A professora dirá aos/às alunos/as que estes também irão elaborar um "cobertor" seu, com os conhecimentos linguísticos que possuem. Para tal, pedirá que tragam uma foto em que estejam a viajar, seja em Portugal ou no estrangeiro.

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Questionário orientador da biografia linguística**	**Envolvimento** Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos sobre línguas e culturas** **-** Perceções sobre línguas e culturas **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado; - Coopera com os colegas; - Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Infere traços culturais a partir de um documento; - Infere formas de acolher o Outro. **Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)** - Capacidade de compreensão inferencial ▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico ▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

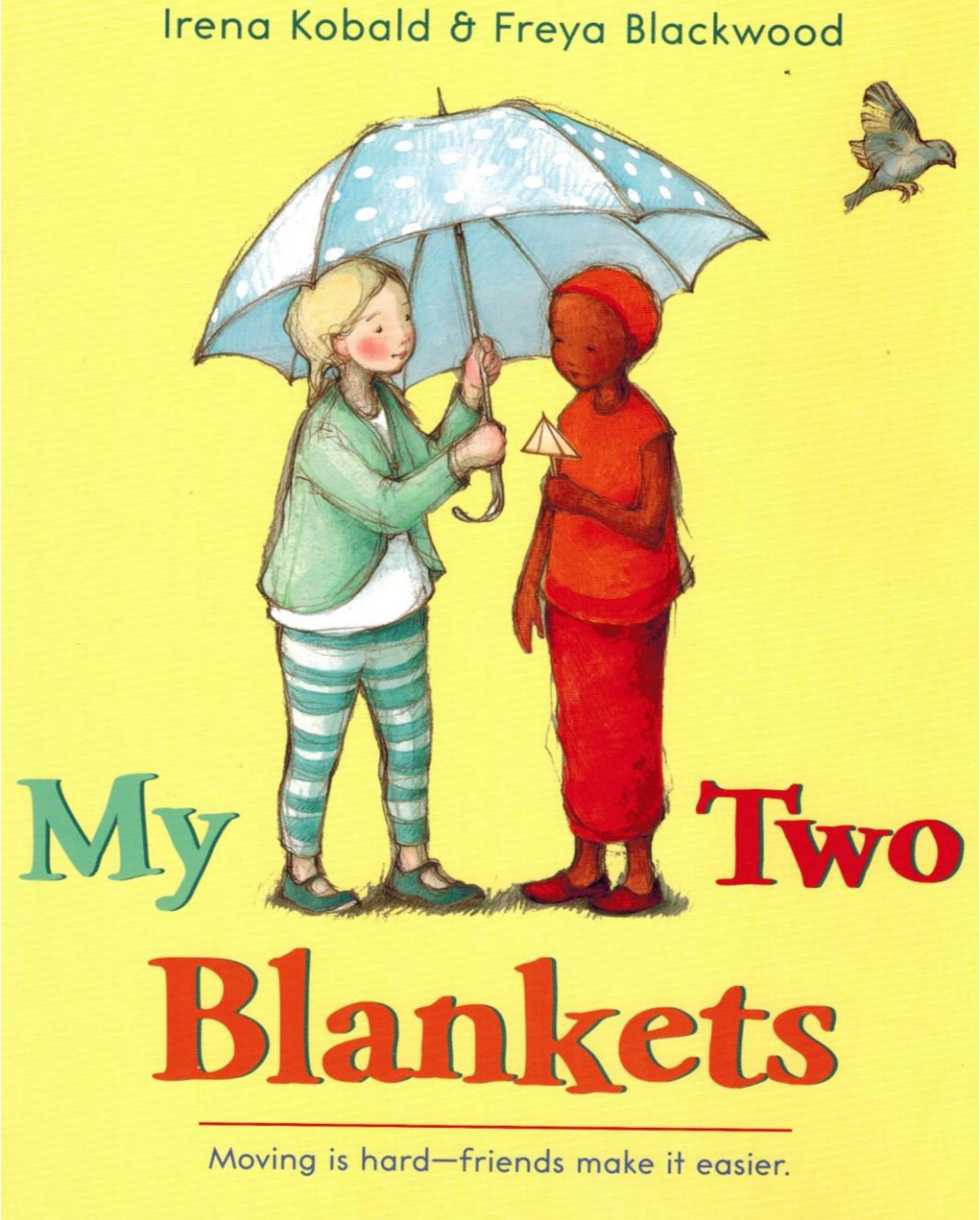
Bibliografia/Webgrafia

- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
- Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

Anexo 3.1

Anexo 3.2

Anexo 3.3


Irena Kobald & Freya Blackwood
My Two Blankets
Moving is hard—friends make it easier.

Anexo 3.4

1

A minha tia chamava-me Roda.
Mas depois veio a guerra.
E a tia deixou de me chamar Roda.

2

Viemos para este país para estar seguras.
Tudo parecia estranho.
As pessoas eram estranhas.

A comida era estranha
Os animais e as plantas eram estranhas.
Até o vento era estranho.

3

Ninguém falava como eu.

Quando ia à rua, era como se estivesse
sob uma cascata de sons estranhos.
A cascata era fria.
Fazia-me sentir só.
Eu sentia que já não era a mesma pessoa.

4

Quando estava em casa,
Eu embrulhava-me na manta
Das minhas palavras e sons.
Eu chamava-a “velha manta”.

A minha velha manta era quente.
Era macia. Tapava-me toda.
Fazia-me sentir segura.
Às vezes, eu nem queria sair.
Eu queria ficar debaixo da minha
velha manta para sempre.

5
Certo dia, uma menina no parque sorriu para mim.
Depois, acenou.

Eu queria sorrir para ela,
Mas estava com medo.

Continuei a andar com a minha Tia.

Quando olhei novamente,
A menina voltou a acenar.

6

Quando regressei ao parque, eu procurei pela menina,
Mas ela não estava lá.

7

Voltámos lá três vezes antes de a ver novamente.
Ela acenou e sorriu, e eu senti um calor dentro de mim.

A menina aproximou-se de nós e disse algo.
As suas palavras eram estranhas.
Era como estar debaixo
Da cascata fria novamente.

8

Mas a menina continuava a sorrir.
Ela levou-me para os baloiços.

Eu subi e ela empurrou-se
Cada vez mais alto.
Eu queria rir.
Eu queria dizer-lhe que estava muito feliz
Por sermos amigas.

9

Mas não sabia como.
Quando fui para casa,
Escondi-me debaixo da minha velha manta.
Pensei se seria
infeliz para sempre.

Pensei se alguma vez
voltaria a ser a mesma pessoa.

10

Quando voltei a ver a menina,
Ela trouxe-me algumas palavras.

Ela fez-me repeti-las vezes e vezes sem conta.

11

Sempre que a via,
Ela trazia-me mais palavras.
Algumas palavras eram difíceis e
Outras eram mais fáceis.

Às vezes, pronunciava sons estranhos
E nós ríamos.
Às vezes, sentia-me tola
E queria chorar.

12

À noite, quando me deitava
Debaixo da minha velha manta,
Murmurava as novas palavras
Vezes e vezes sem conta.

Passado algum tempo elas deixaram de parecer frias
e difíceis.
Elas passaram a ser quentes e suaves.
Estava a tecer uma nova manta.

13
Inicialmente, a nova manta era fina e pequena,
Mas todos os dias lhe acrescentava novas palavras.

A manta cresceu mais e mais.
Esqueci-me da cascata
fria e solitária.

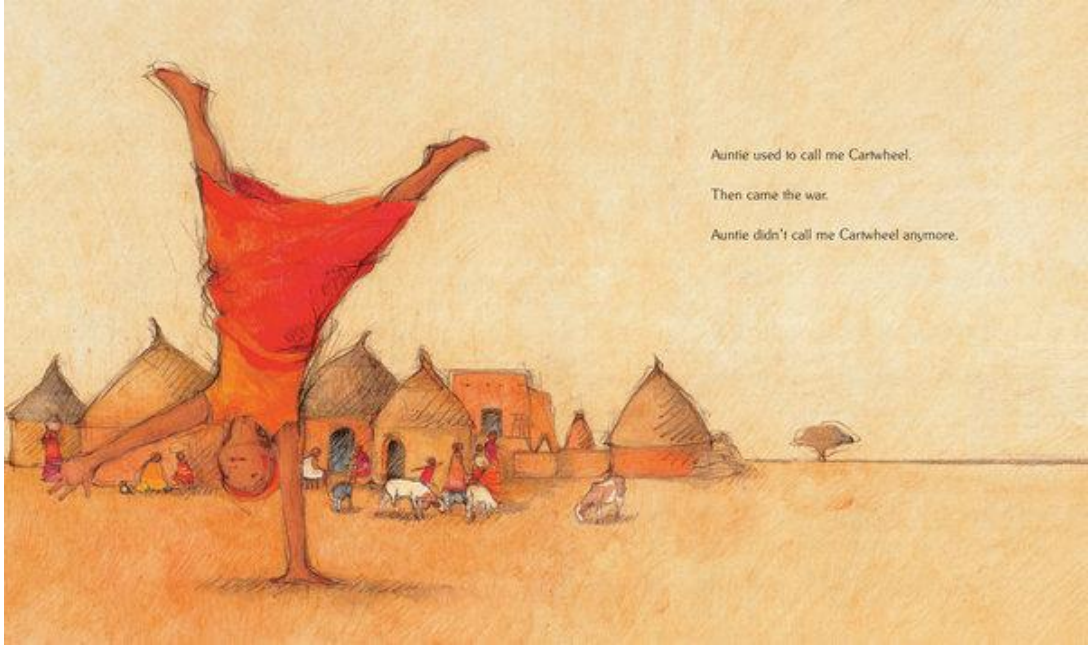
14
A minha nova manta ficou
Tão quente e suave e confortável
Como a velha manta.

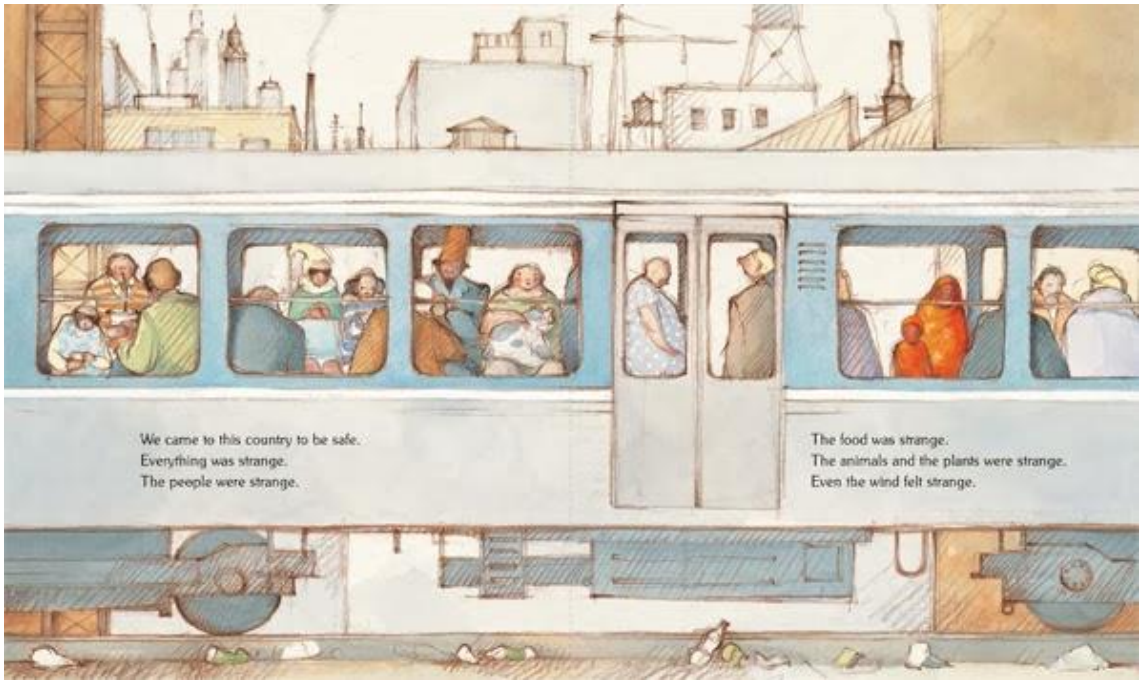
E agora, seja qual for a
manta que use,

15

Serei sempre eu mesma.

Anexo 3.5


Auntie used to call me Cartwheel.
Then came the war.
Auntie didn't call me Cartwheel anymore.


We came to this country to be safe.
Everything was strange.
The people were strange.
The food was strange.
The animals and the plants were strange.
Even the wind felt strange.

Anexo 3.6

Familiar	Strange
Play	War
Home	Plants
Cartwheel	Animals
Aunt	Food
My old blanket	Wind
My Words	People
My sounds	Sounds
Warm	Scared
Feel safe	Cold
Warm	Sad
Glad	

Anexo 3.7

Anexo 3.8

Plano de aulas de inglês – biografia linguística e cultural

Sessão 1b

Ana Pinto e Sónia Deus

Sumário: Reading-comprehension of the picturebook *My two blankets* by Irena Kobald.
Revising vocabulary from the story: colours, feelings and weather. Welcoming a person from a foreign country.

Duração: 60 min. **N.º de alunos:**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** 0 greetings **Sessão n.º** 1.2	**Data**: 29/09/2016 **Local**: CEM **Professora**: Sónia Deus
Conhecimentos prévios	Interpretação do livro *My Two Blankets*.	
Metas curriculares	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
Competências / objetivos gerais	- Motivar-se para a interpretação de *picturebooks* em língua inglesa; - Rever conteúdos básicos de língua inglesa (*colours, feelings, the weather*); - Inferir sentidos a partir de imagens; - Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Refletir acerca da sua biografia linguística.	
Objetivos específicos	• Identificar cores, sentimentos e objetos em língua inglesa, a partir das ilustrações do livro; - Comparar a história da personagem com o seu percurso	

	de vida. • Relacionar o conceito da "manta" com o repertório linguístico e cultural, bem como com o universo de vivências pessoais; • Identificar línguas semelhantes e diferentes da língua materna; • Referir as línguas faladas no seu contexto familiar; • Identificar países diversos, de acordo com a sua experiência de vida.
Conteúdos interculturais	• Welcoming a person from a foreign country; • Friendship; • Greetings; • Non-verbal language; • Intercultural relationship; • *My two blankets* **Fonte especificada inválida.**.
Conteúdos lexicais	• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.) • Feelings (sad, glad, safe, strange, scared) • Weather (warm, cold, rain) • Vocabulary from the picturebook
Gramática/ estruturas linguísticas	• I want to know more about…

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min.	✓ **Motivação**: A professora, através da figura da Grannie (fanctoche utilizado na aula anterior), recorda o livro que estiveram a analisar na última aula. Perguntará se se lembram da história da Cartwheel, desenvolvendo-se um diálogo com os/as discentes para relembrar os vários momentos da narrativa. Depois de inferirem que a menina estava a fazer um novo cobertor com as palavras que a nova amiga ensinara, exibirá a abertura 14 do livro *My two blankets.* Opening 14 (Anexo 1.8) A professora perguntará, então: - How is her new blanket? (*warm, soft and comfortable*)	• Granny (fantoche de feltro) • Livro *My Two Blankets* (openings 14, 5 e 15 - Anexo 1.8)

	Por último, a professora projetará no PowerPoint as aberturas 5 e 15 do livro e pedirá que refiram as diferenças entre as duas imagens. - What are the differences between these images? Deverão referir que a última imagem é mais colorida, com a cor laranja misturada na paisagem, mais alegre, e que a menina está a fazer a roda como no início do livro. A professora perguntará qual é o sentimento da menina agora que já sabe mais palavras novas e que fez uma amiga. Dirão que se sente feliz e acolhida.	
10 min.	Por fim, pedirá que expliquem o título “My two blankets”. - Why two blankets? (An old blanket and a new one). Os/as discentes deverão inferir que um cobertor se refere ao passado da vida da personagem principal, sendo que o outro será a vida futura que vai construir na nova casa, com novas palavras.	
35 min.	✓ **Desenvolvimento**: A professora dirá aos/às alunos/as que estes também irão elaborar um “cobertor” seu, com os conhecimentos linguísticos que possuem. Para tal, irá entregar a cada um/a dos/as alunos/as/as um quadrado de feltro (Anexo 2), de cores variadas, e pedirá que, usando velcro, colem as suas fotos ou desenhos no pedaço cor de laranja. Estas fotos ou desenhos deverão ser alusivas a umas férias das crianças	• Quadro branco • Quadrados em feltro (Anexo 1.9) • 25 folhas brancas • 25 quadrados de feltro • Fotos dos/as alunos/as • Cartões com perguntas da biografia linguística e cultural (Anexo 1.10)
5 min.	Seguidamente, explica-se que a Granny está curiosa para saber que palavras e conhecimentos têm sobre outras línguas e culturas. Entregará, para esse efeito, cartões (Anexo 1.10) com perguntas, a que deverão responder individualmente. Depois de preenchidos, colocam os cartões dentro de um bolso que está no quadrado e entregam aos docentes.	• Canetas • Anexo 1.11– pastas para os alunos • Anexo 1.12 - questionário de avaliação das sessões.

Estabelece-se, depois disso, um diálogo sobre a biografia linguística dos/as alunos/as.

A professora fornecerá uma folha branca, onde devem escrever a frase “I want to know more about...” e registar o nome de um país ou língua que queiram conhecer melhor. Posteriormente, a professora tirará uma foto a cada aluno/a, explicando que será colocada no novo cobertor que vão elaborar ao longo das sessões do projeto.

Será entregue pela professora uma pasta onde serão colocados todos os trabalhos elaborados nas aulas dadas pelo grupo de estágio. (ANEXO 1.11)

✓ **Conclusão**

A professora escreverá o sumário no quadro, com a ajuda dos/as alunos/as. Será ainda entregue um questionário de avaliação das duas sessões (ANEXO 1.12).

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• Videogravação • Observação direta participante • Questionário orientador da biografia linguística	**Envolvimento**: Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos de línguas e culturas** - Identifica línguas semelhantes e diferentes da língua materna; - Refere línguas faladas no seu contexto familiar; - Identifica países diversos, de acordo com a sua experiência de vida. **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)**

- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;
- Coopera com os colegas;
- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;
- Infere traços culturais a partir de um documento.

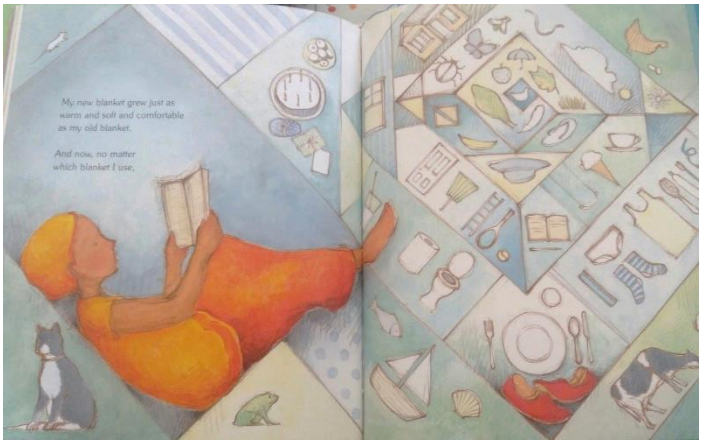
Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)

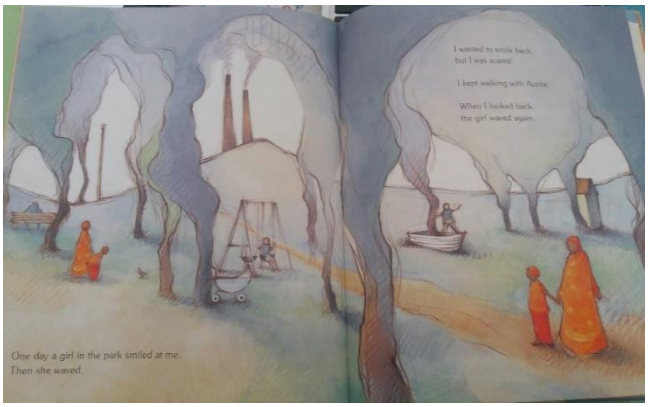
- Capacidade de compreensão inferencial
  - Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto
- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico
  - Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

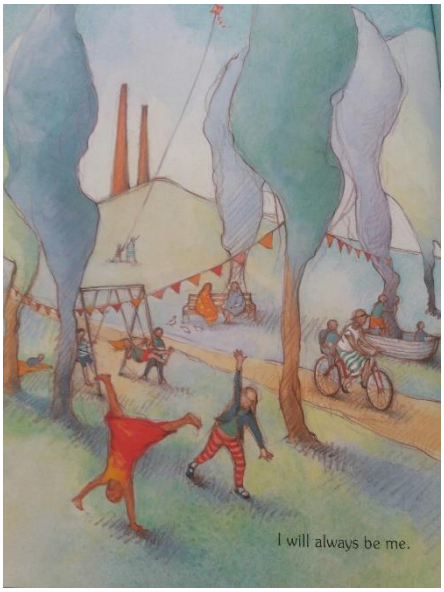
Bibliografia

- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
- Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

Anexo 3.9 – Excertos de My two blankets (Kobald & Blackwood, 2014

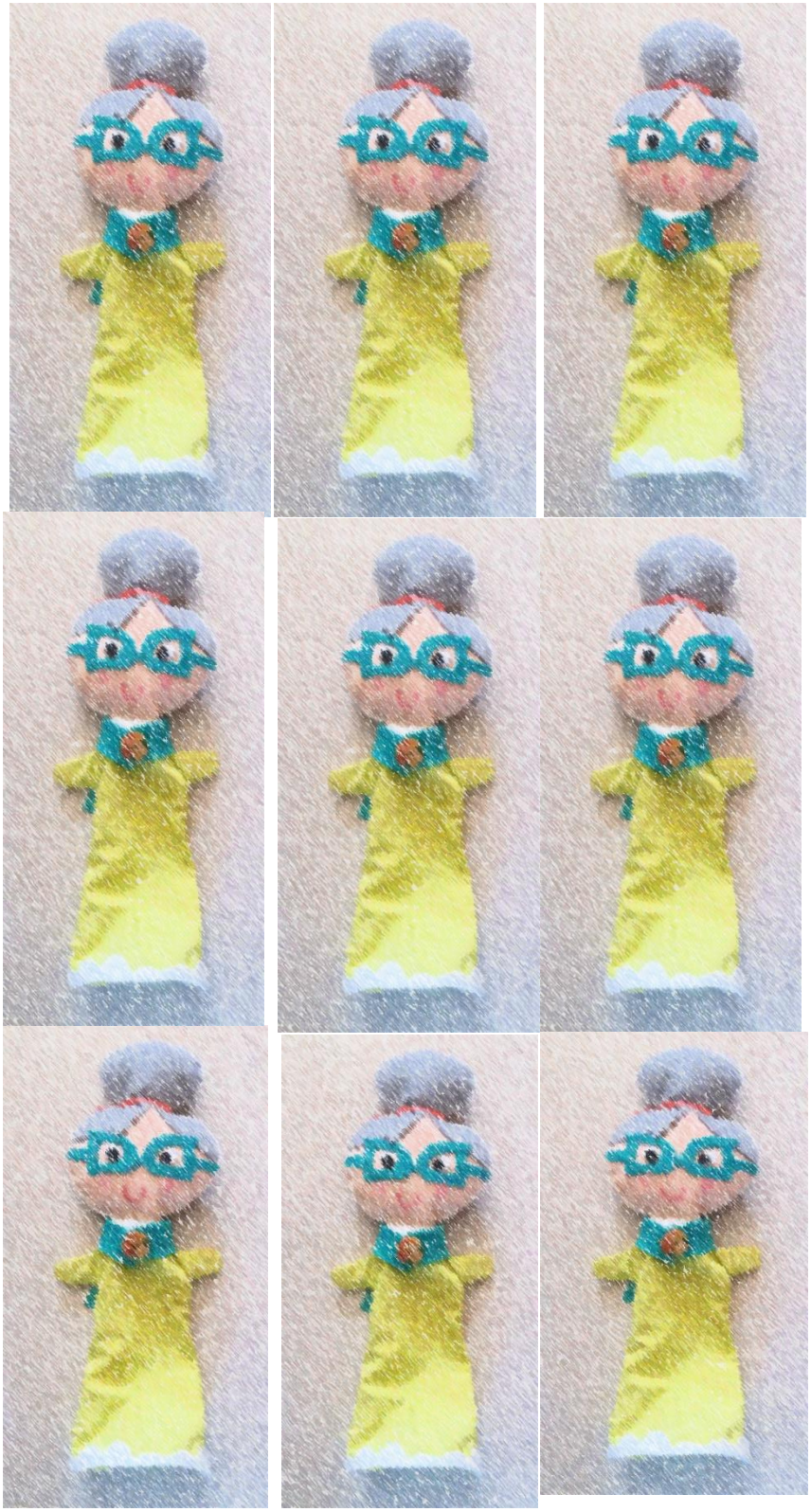






Anexo 3.10 – Retalhos da manta linguística e cultural

Anexo 3.11 – Perguntas da “Manta linguística e cultural”



Que língua se fala no país onde nasceste?	Sabes falar outras línguas? Quais?	Que língua usas para falar com a tua família?
Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?	Ouves ou lês textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?	Que línguas gostarias de aprender?
Que línguas sabes que existem além das que aprendeste? Indica entre 4 a 8?	Já visitaste países onde se falavam outras línguas? Quais?	Refere 3 línguas **muito** parecidas e 3 línguas **pouco** parecidas com o português.

Anexo 3.12 Portefólios

Anexo 3.13 Questionário de autoavaliação

Questionário de autoavaliação por sessão
Unidade "Greetings"
Biografia linguística

Nome: _____ Ano: ____Turma_____

1) Assinala com um **X** a resposta que consideras correta:

a. No livro *My two Blankets* existem duas cores que predominam. O cinzento representa:

Tristeza ☐

Alegria ☐

A cor de laranja representa:

Tristeza ☐

Alegria ☐

b. Como se sentia a Cartwheel quando ouvia o som das pessoas a falar na rua?

Curiosa☐

Sozinha☐

c. A manta cor de laranja simbolizava:

A sua antiga casa☐

O amor da tia por ela☐

d. O que significa para ti o chapéu de chuva?

_____

_____

e. O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?

_____

_____

2) Completa a frase:

a. O que mais gostei nestas duas aulas foi:

_____

_____

_____

Anexo 3.14– Foto da manta linguística e intercultural

Anexo 4 - Planificação sessão 2

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sumário: Reading-comprehension of the picturebook The Colour of home by Mary Hoffman and Karin Littlewood. School vocabulary.		
Duração: 60 min. N.º de alunos:	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** 1 – Back to school **Sessão n.º** 2	**Data**: 13/10/2016 **Local**: Escola 1CEB Mont.-o-Velho **Professora**: Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) Deslocações dos seres vivos • Reconhecer que as pessoas se deslocam	
Conhecimentos prévios	Colours, feelings, school objects.	
Metas curriculares	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 1. 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 2.1. Identificar objetos da sala de aula. ID3 3. 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (teacher, student). 2.2. Identificar objetos dentro da sala de aula (desk, chair, etc.)	
Competências / objetivos gerais	- Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados; - Interpretar um texto verbal, relacionando-o com a ilustração; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Motivar-se para o estudo da língua somali; - Inferir traços culturais a partir de imagens do multicultural picturebook; - Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas; - Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas e a sua; - Comparar a sua escola com escolas da Somália; - Interpretar um mapa, identificando países e religiões; - Cooperar com os/as colegas.	
Objetivos específicos	- Identificar cores, membros da família e animais de estimação a partir do senho feito em casa - Perceber o percurso da personagem até chegar a Inglaterra; - Comparar uma escola de Inglaterra com uma escola da Somália; - Nomear objetos da sala de aula que não estão presentes numa escola da Somália.	

Conteúdos interculturais	• Understanding the story of a person from a foreign country; • Friendship; • Non-verbal language; • Intercultural relationship; • The Colour of Home (Hoffman & Littlewood, 1993)
Conteúdos lexicais	• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.) • Feelings (sad, glad, strange, scared) • Vocabulary from the picturebook • School objects (School, rubber, book, chair, desk, pencil, pencil case, board, computer, pen, notebook)
Gramática/ estruturas linguísticas	• This is…. • These are….

5 min.	✓ Preparação **Na aula anterior, tinha-se pedido aos/às alunos/as que desenhassem a sua casa, as pessoas e animais domésticos com quem vivem e que trouxessem na aula seguinte.** Motivação**:** ✓ **A professora pedirá aos/às alunos/as que mostrem e falem sobre os seus desenhos.** ✓ **Seguidamente, através da figura da Granny (fantoche utilizado em aulas anteriores), a professora referirá que tem mais uma história para lhes contar acerca de outra criança, um menino chamado Hassan.** ✓ **Será entregue aos/às alunos/as a folha de rosto com o sumário escrito.(Anexo 2.1)** Desenvolvimento**:** ✓ **A professora mostrará a capa do livro através do Quadro Interativo, desenvolvendo um diálogo para interpretar o livro:** ○ **This is the cover of the book. What do you see here? (a boy and the mother, holding a picture of home).** ○ **Where are they from? (Africa)** ○ **How do you know that? (the houses, the boy's skin, the clothes…)** ✓ **Nesta altura, a professora esclarecerá que o lenço da senhora na imagem é designado *hajab* ou *hijab* (escrevendo no quadro a palavra), sendo usado pelas mulheres a partir da adolescência que seguem a religião islâmica).** ✓ **A professora pedirá que antecipem a narrativa, perguntando: By the cover, what's the story about? (the home of the boy, the family, Africa…)** **- Can you describe the drawing and the colours? (a white and red house, an orange cat, green trees, white sheep, a yellow sun …)**	• **Desenhos dos/as alunos/as** • **Granny (fantoche de feltro)** • **Folha de rosto (Anexo 2.1)** • **Datashow** • **Quadro interativo** • **Computador** • **Power Point *The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993) – ANEXO 2.2**

30 min.	**A professora mostrará a *backcover* (contracapa) e perguntará aos/às alunos/as o que está ali representado.** ○ **What do you see? (the boy's family, sheep, a house…)** ○ **What's the colour of the parents? (Orange)** ○ **What does it mean? Is it happy or sad?** ○ **What feeling does orange represent? (love, happiness)** ○ **What pet is in both images? (cat)** ✓ **A professora mostrará então os *endpapers* e perguntará qual a simbologia das duas cores.** ○ **What do they mean? (Orange is home and blue is strange and scary).** ○ **O rosto do livro é exibido, perguntando "what do you see?" (the boy is playing with his cat.)** ○ **Os/as alunos/as visualizarão o livro, através da exibição em quadro interativo, sendo que a interpretação do mesmo será realizada apenas a partir da leitura das imagens, por meio de um diálogo:** ➢ **opening 1** ○ **What do you see? (a school, Hassan)** ○ **How does he feel? (sad)** ○ **Why? (because he is not at home)** ○ **Where is he? (new school)** ○ **Is he in Africa or in another country? (in another country)** ➢ **opening 2** ○ **What are the other children doing? (they want to play with Hassan)** ○ **What is the teacher doing? (she is asking Hassan to draw)** ➢ **opening 3** ○ **What is Hassan drawing? (His old house)** ➢ **opening 4** ○ **What did he draw? (a man with a machine gun)** ○ **How is he feeling? (sad)** ○ **What happened? (war)** ➢ **opening 7** ○ **What do you see? (the teacher, a woman wearing a *hajab* and Hassan explaining the drawing)** ○ **Hassan is telling his story to the teachers.** ➢ **Openings 8 and 9** ○ **What do you see? What happened?** ○ **There is someone with a gun. Hassan is hiding under the bed with his cat. The family is running.** ○ **How did they travel? (by boat, by plane)**	

	○ **How does he feel? (alone, sad)** ➢ **opening 9 and 10** ○ **How is Hassan feeling? Why? (Happy, he has new friends, he is playing football)** ○ **What´s the difference between his first draw and this one? (It is more colourful, Hassan is happy.)** ➢ **opening 11** ○ **What do you see? (family, mother, father, sister, Hassan)** ○ **How do they feel? (happy, they feel at home).**	
10 min.	✓ **Where was Hassan from? (Africa). His country was Somalia.** ✓ **Do you know where is he leaving now? In England.** ✓ **Mostrará aos/às alunos/as um mapa mundo e assinalará com uma pequena Granny os dois locais.** ✓ **A professora explica que Hassan chegou a uma escola que era um pouco diferente das escolas do seu país e que irão comparar as escolas nesses dois países, perguntando se acham que são iguais?** ✓ **A professora mostrará aos/às aprendentes a imagem real de uma escola em Inglaterra e contrastará com uma foto de uma escola na Somália. What are the differences? (the classroom is in the outdoors, they don't have desks, they use a small blackboard…)** ✓ **Can you describe our classroom? (board, pencil, pen…)**	• **Mapa mundi** • **Flashcard plastificado com a imagem da Granny para marcar o mapa (Anexo 2.3)** • **Imagens reais de escola na Somália (PPT) e Inglaterra (PPT) (Anexo 2.4)**
10 min.	✓ **Seguidamente, a professora afixará no quadro uma planta de uma sala de aula, em papel cartolina, intitulada com a palavra "DUGSIGA – SCHOOL", "escola" em Somali e em Inglês.** ✓ **Distribuirá uma ficha com vocabulário da sala de aula em somali e em inglês, com espaços em branco para completar com as palavras que serão afixadas na planta da escola.** ✓ **Pedirá, então, que indiquem objetos da sala de aula que faltam nessa escola. À medida que os/as alunos/as vão referindo os objetos, a professora atribui um *flashcard* com a imagem do objeto e sua designação a somali e inglês, e um aluno afixa no papel de cenário, sendo que os outros registam na ficha os vocábulos.**	• **Planta de escola em cartolina (Anexo 2.5 – foto)** • **Ficha "Classroom objects" (anexo 2.6)** • **Flashcards com objetos da sala de aula em somali e inglês (Anexo 2.7)** • **Chapéus de chuva em cartolina e pau de espetadas (Anexo2. 8)** • **Quadro branco** • **Marcador**
5 min.	Conclusão ○ **A professora distribuirá chapéus de chuva feitos em cartolina, pedindo que registem uma palavra em inglês ou somali que tenham aprendido.**	• **Ficha de autoavaliação (Anexo 2.9)**

	○ **Por fim, os/as discentes preencherão uma ficha de autoavaliação.**	

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Cartões "Manta linguística e intercultural"** • **Portefólio (desenho e ficha)** • **Grelhas de compilação de dados das fichas** • **Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as**	**Envolvimento** Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos sobre línguas e culturas** **-** Perceções sobre línguas e culturas **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado; - Coopera com os colegas; - Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Infere traços culturais a partir de um documento. **Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)** - Capacidade de compreensão inferencial ▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico ▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

Bibliografia

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). Metas curriculares de inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Hoffman, M., & Littlewood, K. (1993). The Colour of Home. London: Frances Lincoln Children's Books.

Anexo 4.1

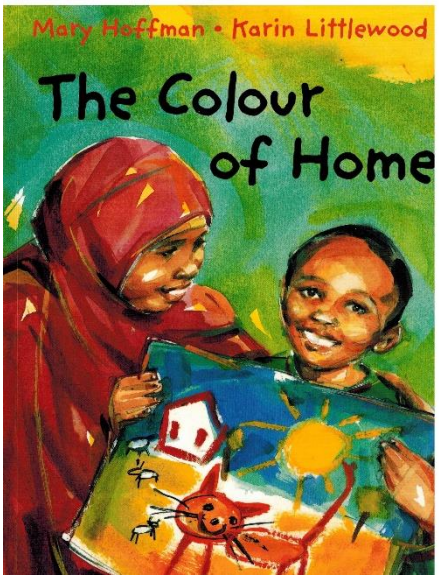
Folha de rosto

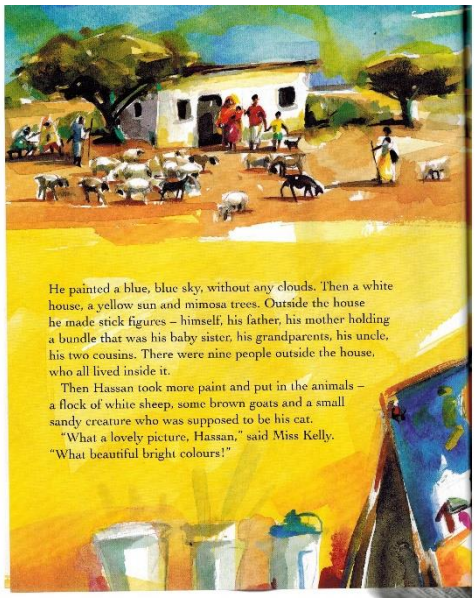
Unidade "Back to school"

Nome:_____ Ano: _____Turma_____

Lesson n. _____ (Unit: Back to school) **13th October 2016**	**Summary:** Reading-comprehension of the picturebook *The Colour of home* by Mary Hoffman and Karin Littlewood. School vocabulary.

Anexo 4.2

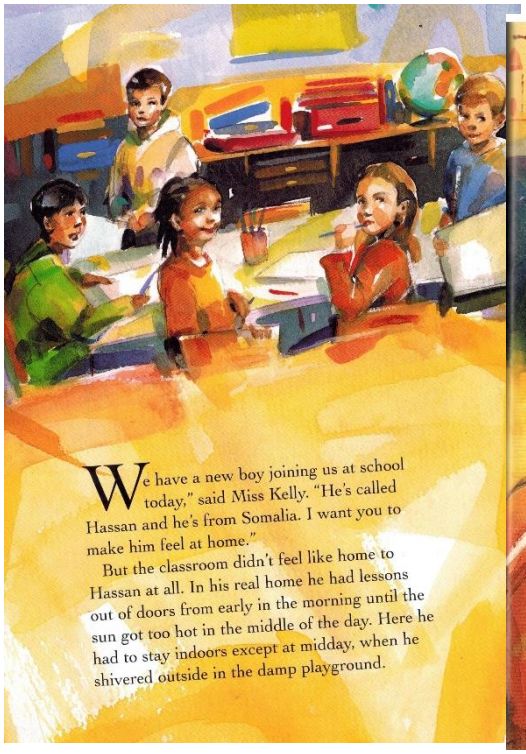




He painted a blue, blue sky, without any clouds. Then a white house, a yellow sun and mimosa trees. Outside the house he made stick figures – himself, his father, his mother holding a bundle that was his baby sister, his grandparents, his uncle, his two cousins. There were nine people outside the house, who all lived inside it.

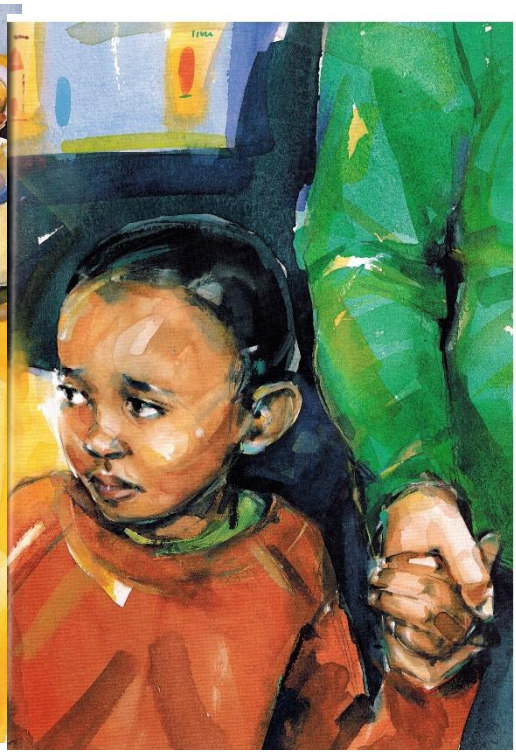
Then Hassan took more paint and put in the animals – a flock of white sheep, some brown goats and a small sandy creature who was supposed to be his cat.

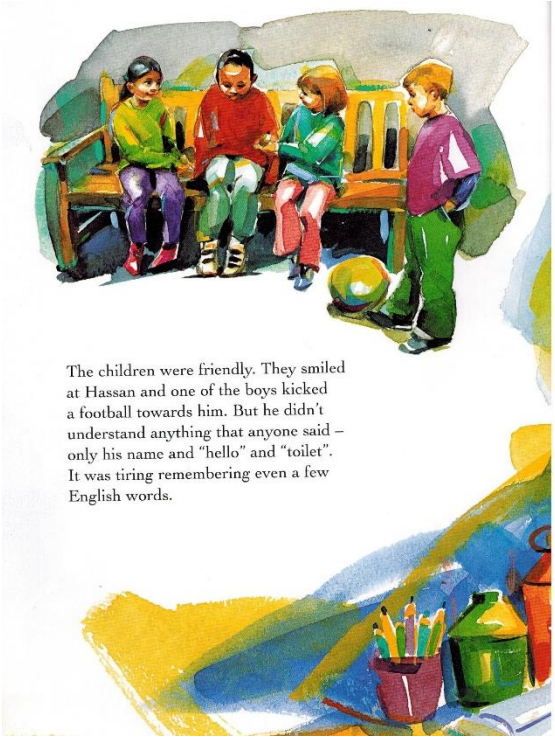
"What a lovely picture, Hassan," said Miss Kelly. "What beautiful bright colours!"



We have a new boy joining us at school today," said Miss Kelly. "He's called Hassan and he's from Somalia. I want you to make him feel at home."

But the classroom didn't feel like home to Hassan at all. In his real home he had lessons out of doors from early in the morning until the sun got too hot in the middle of the day. Here he had to stay indoors except at midday, when he shivered outside in the damp playground.

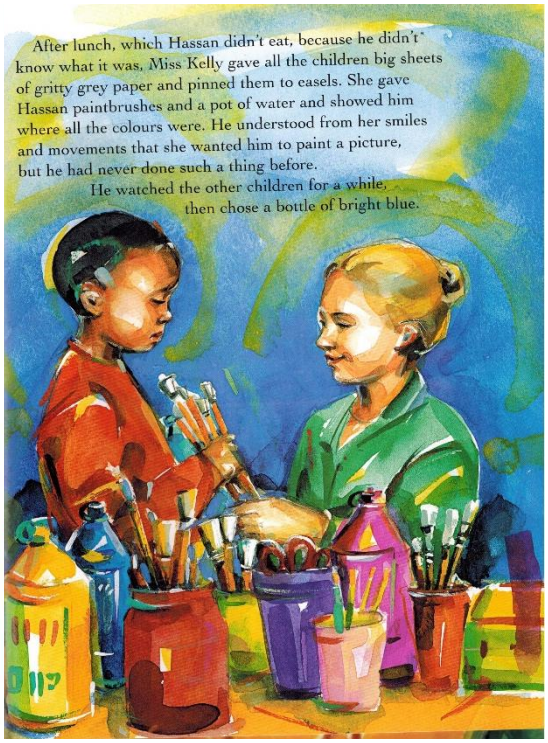


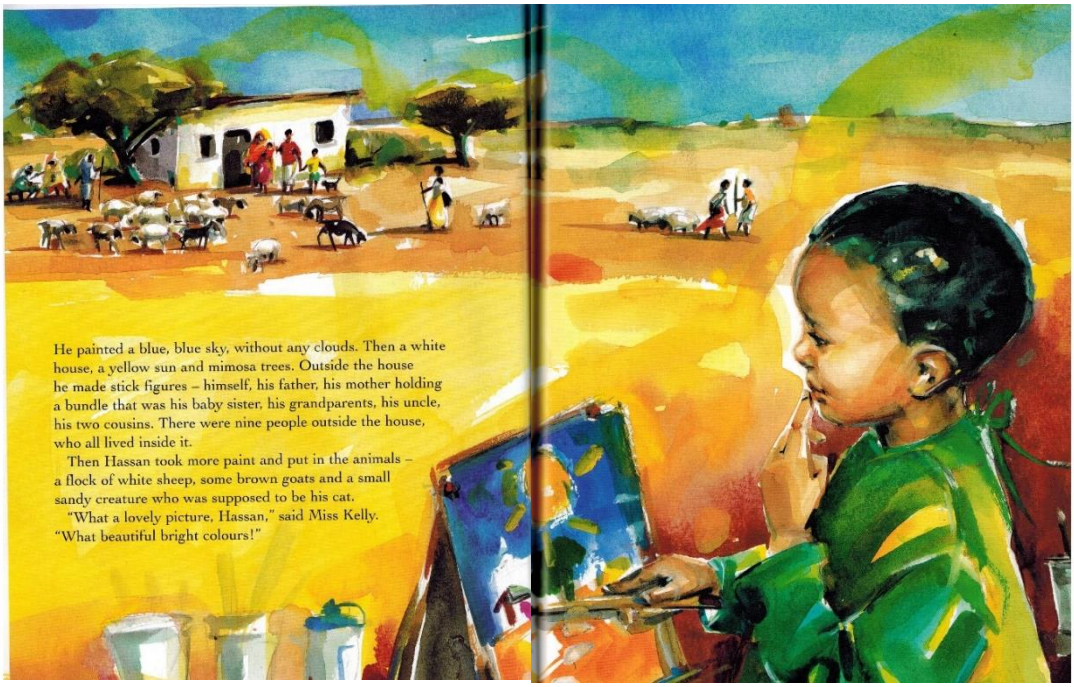


The children were friendly. They smiled at Hassan and one of the boys kicked a football towards him. But he didn't understand anything that anyone said – only his name and "hello" and "toilet". It was tiring remembering even a few English words.

After lunch, which Hassan didn't eat, because he didn't know what it was, Miss Kelly gave all the children big sheets of gritty grey paper and pinned them to easels. She gave Hassan paintbrushes and a pot of water and showed him where all the colours were. He understood from her smiles and movements that she wanted him to paint a picture, but he had never done such a thing before.

He watched the other children for a while, then chose a bottle of bright blue.

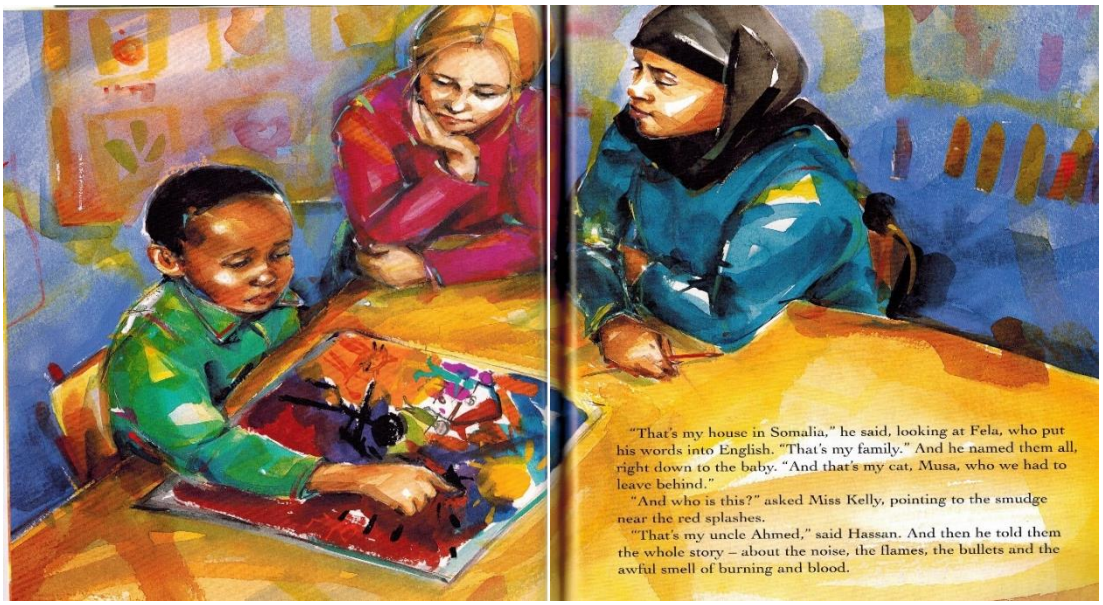




He painted a blue, blue sky, without any clouds. Then a white house, a yellow sun and mimosa trees. Outside the house he made stick figures – himself, his father, his mother holding a bundle that was his baby sister, his grandparents, his uncle, his two cousins. There were nine people outside the house, who all lived inside it.

Then Hassan took more paint and put in the animals – a flock of white sheep, some brown goats and a small sandy creature who was supposed to be his cat.

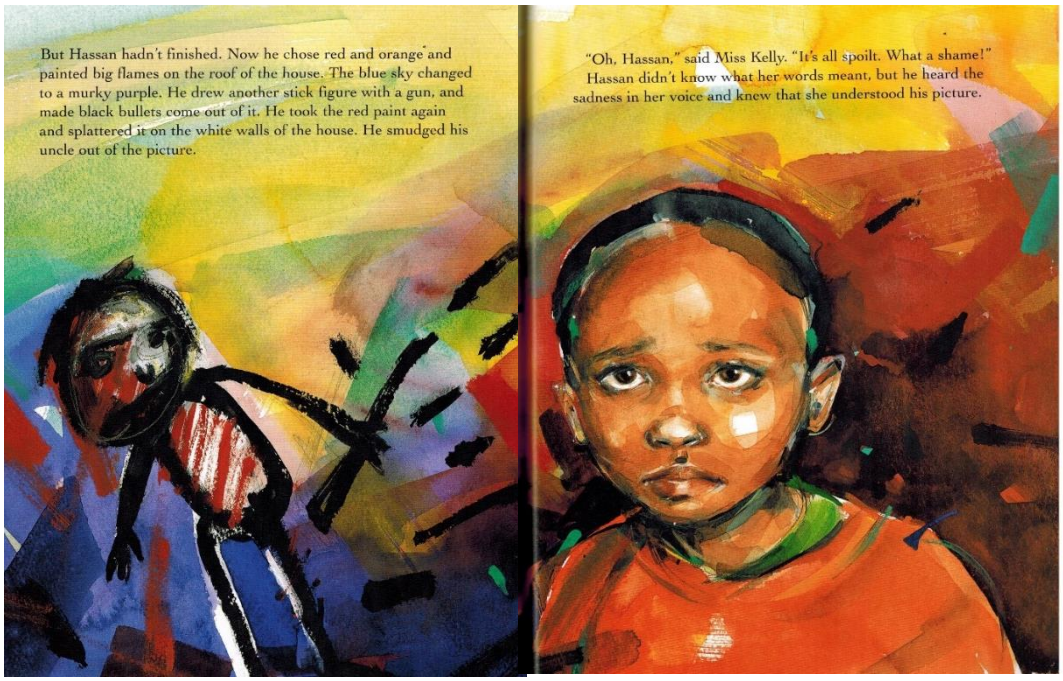
"What a lovely picture, Hassan," said Miss Kelly. "What beautiful bright colours!"

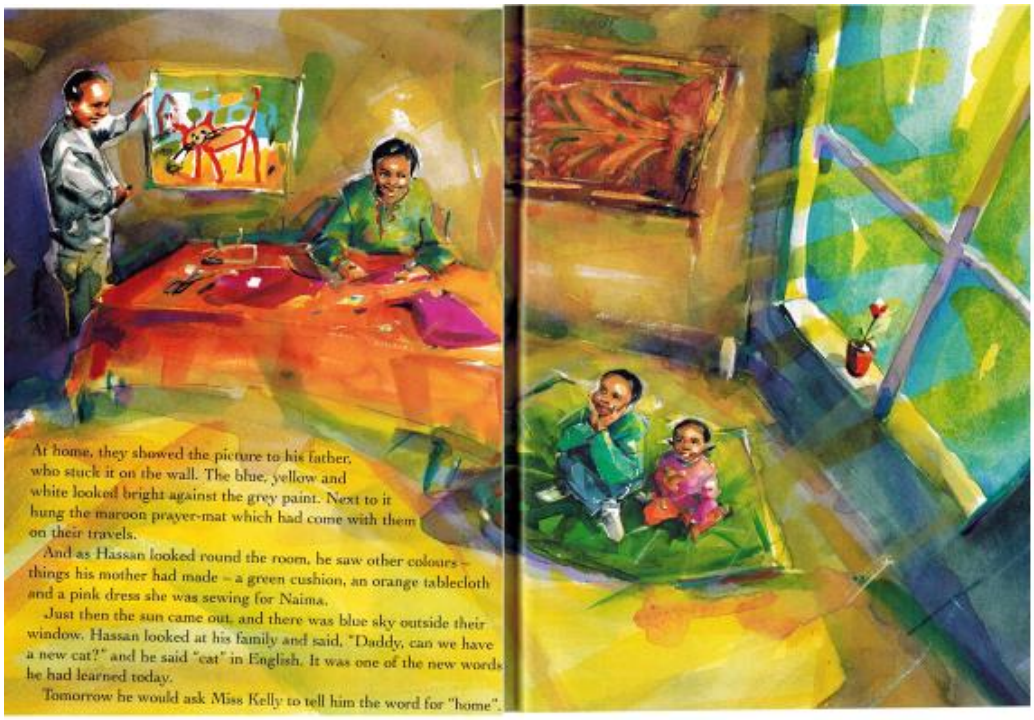


"That's my house in Somalia," he said, looking at Fela, who put his words into English. "That's my family." And he named them all, right down to the baby. "And that's my cat, Musa, who we had to leave behind."

"And who is this?" asked Miss Kelly, pointing to the smudge near the red splashes.

"That's my uncle Ahmed," said Hassan. And then he told them the whole story – about the noise, the flames, the bullets and the awful smell of burning and blood.


But Hassan hadn't finished. Now he chose red and orange and painted big flames on the roof of the house. The blue sky changed to a murky purple. He drew another stick figure with a gun, and made black bullets come out of it. He took the red paint again and splattered it on the white walls of the house. He smudged his uncle out of the picture.
"Oh, Hassan," said Miss Kelly. "It's all spoilt. What a shame!" Hassan didn't know what her words meant, but he heard the sadness in her voice and knew that she understood his picture.



At home, they showed the picture to his father, who stuck it on the wall. The blue, yellow and white looked bright against the grey paint. Next to it hung the maroon prayer-mat which had come with them on their travels.

And as Hassan looked round the room, he saw other colours – things his mother had made – a green cushion, an orange tablecloth and a pink dress she was sewing for Naima.

Just then the sun came out, and there was blue sky outside their window. Hassan looked at his family and said, "Daddy, can we have a new cat?" and he said "cat" in English. It was one of the new words he had learned today.

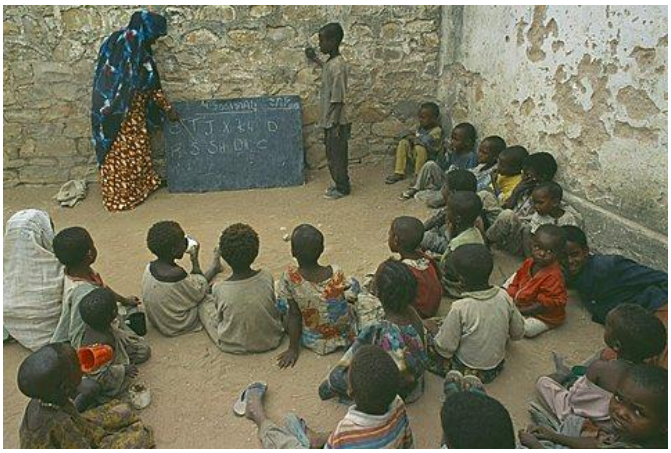
Tomorrow he would ask Miss Kelly to tell him the word for "home".

Anexo 4.3

Anexo 4.4

School in England

School in Somalia



Anexo 4.5

Anexo 4.6

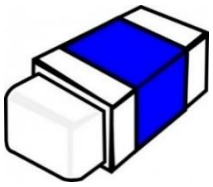
Ficha de trabalho

Unidade "Back to school"

Nome: _____ Ano: _____Turma_____

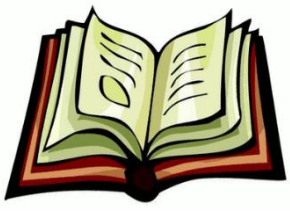
1. **Complete the spaces using the words bellow:**

Caag	Buugga	School	Chair	Desk
Pen	Pencil case	Board	Computer	Qalin



Rubber

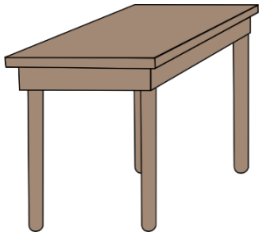
Qalinka



Book

Dugsiga

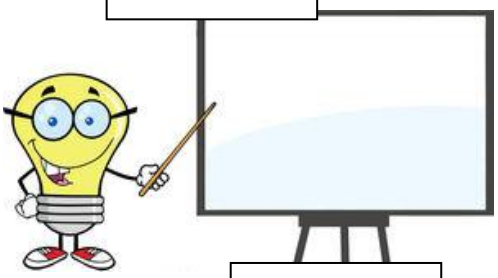
Kursi



Miiska

Pencil

Kiisca

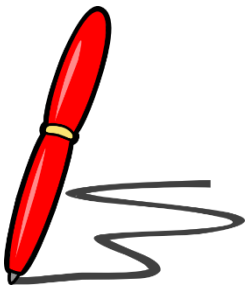


Sawir

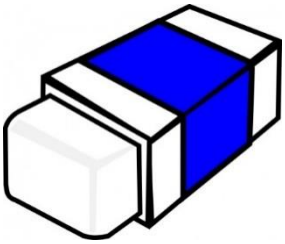
Computer

Anexo 4.7

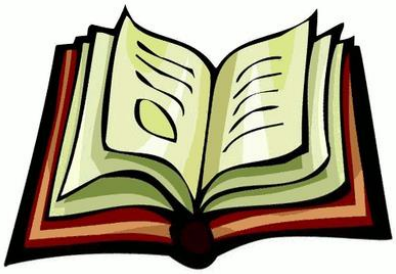
Chair
Kursi



Pen
Qalinka



Rubber
Caag

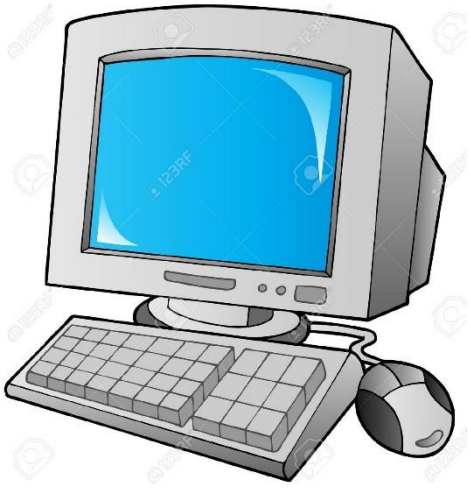


Book
Buugga

Pencil
Qalin

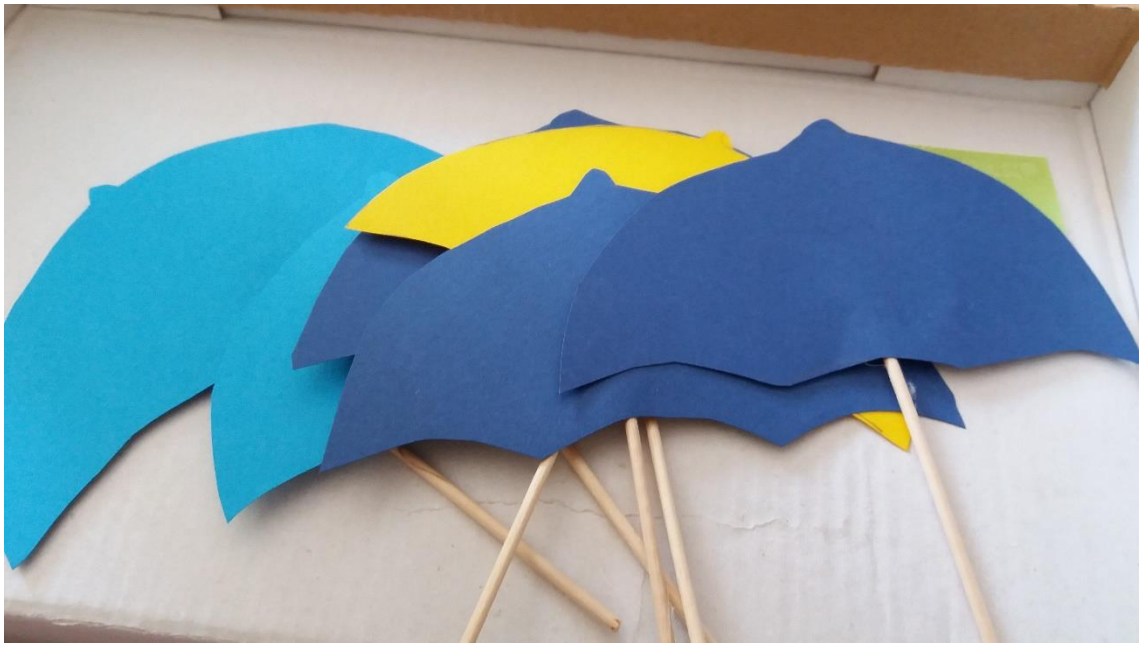
Pencil case
Kiisca

Board
Sawir



Computer
Computer

4.9



Anexo 4.10

Questionário de autoavaliação por sessão
Unidade "Back to school"

Nome:

_____

Ano: _____Turma_____

1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

Anexo 5 - Planificação sessão 3

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

1ª aula supervisionada – Sónia Deus Ferreira

Sumário: Reading interpretation of the picturebook Mirror by Jeannie Baker. Australian and Moroccan culture: language, religion, habits, food and clothes.		
Duração: 60 min. **N.º de alunos: 25**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** "At school" **sessão n.º** 3	**Data**: 18/10/2016 **Hora**: 14:00-15:00 **Local**: CEM **Professora**: Sónia Deus
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) 4. Conhecer costumes e tradições de outros povos 7. Outras culturas da sua comunidade • Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…).	
Conhecimentos prévios	Animals (donkey, dog, cat), colours, food (milk, bread, cereals), means of transport (car, bus…), classroom objects (colour pencils).	
Metas curriculares	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID3 3.1 1. Localizar diferentes países no mapa	
Competências / objetivos gerais	- Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Inferir traços culturais a partir de imagens do multicultural picturebook; - Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas e a sua; - Comparar o seu contexto geográfico com o do Outro; - Motivar-se para o estudo das línguas e culturas marroquina e	

	australiana; - Reconhecer a diversidade religiosa do mundo; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura dos países de língua árabe; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos específicos	- Identificar países de língua árabe no mapa; - Saudar utilizando frases simples em árabe e em inglês; - Reconhecer arabismos da língua inglesa; - Analisar o "picturebook" Mirror de Jeannie Baker; - Comparar dois contextos culturais: • Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas; • Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças; • Consciencializar-se face à heterogeneidade interna das culturas; • Criar empatia com a cultura marroquina e australiana: ○ Reconhecer que os valores familiares são comuns a diferentes culturas; ○ Reconhecer que a diversidade cultural enriquece a sociedade. • Realizar um pequeno diálogo em árabe – ○ Apresentar-se, ○ Perguntar o nome, ○ Saudar e despedir-se; • Desenhar um plano de acolhimento a um/a aluno/a de um país de língua árabe.
Conteúdos interculturais	• Marrocos (Vale das Rosas); • Austrália (Sidney); • Língua árabe e língua inglesa no mundo • Cultura australiana e marroquina (alimentação, vestuário, religião, rotinas, tarefas domésticas, hábitos e costumes, geografia, valores familiares, animais); • Religião Islâmica • Acolhimento
Conteúdos lexicais	• Arabismos na língua inglesa (alcohol, sugar, lemon, giraffe, gazelle, tuna spinach, orange, mummy, cotton); • Saudações em árabe e inglês ("Ahla. As-salamu alaykom!". "Ahla! Wa Alaykom As-salam!"); • Apresentações e despedidas em árabe/inglês • Boas-vindas em árabe/ inglês • "Actions – chores" – que as personagens de Mirror realizam; • Animais em inglês e árabe presentes no picturebook Mirror (Opossum, stork, lamb, donkey, cat, dog, cow, hen)
Gramática/ estruturas linguísticas	• What's this/that/ these/ those…? This/ that/ these/ those… is/ are…

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
5 min. **6 min.**	✓ **Preparação** A aula terá lugar na biblioteca da escola, cujo espaço será organizado, de modo a que os/as alunos/as se sentem no chão. O espaço estará decorado com objetos árabes. ✓ **Introdução** Depois de todos se acomodarem no chão, a professora dará início à aula, cumprimentando os/as alunos/as em árabe "Ahla. As-salamu alaykom!". Entregará, então, uma folha (Anexo 3.1) com vários conteúdos: como a resposta à saudação em árabe "Ahla! Wa Alaykom As-salam!", e pedirá que os/as alunos/as respondam utilizando essa expressão árabe. Partindo da imagem do mapa de línguas no mundo nesse documento, a professora informará que esta aula será dedicada à língua e cultura marroquina e australiana. Essa informação encontra-se explícita no sumário, que será explicado nessa altura. Informa que o árabe se trata da quarta língua mais falada no mundo e o inglês a terceira (https://www.ethnologue.com/statistics/size). ✓ **Motivação**: A professora explicará que a Granny irá contar uma história sobre novos países, Austrália e Marrocos. Promover-se-á um diálogo em torno do que sabem sobre a cultura árabe e australiana: "*Have you ever visited an Arab country? And Australia. Do you know someone who speaks Arabic? What language is spoken in Australia? What do you know about that culture?*"	• Tapete árabe • Decorações árabes (lanternas e almofadas) • Camelo de peluche • Casinha árabe em feltro • Ficha "Morocco and Australia" (Anexo 4.1)

	✓ **Desenvolvimento**: Depois disso, a professora explicará o seguinte: "*When Granny travelled to Morocco, her friend, the Camel, taught her some English words with Arabic origin*". Na sequência disso, a professora entregará e explicará a resolução de uma ficha sobre os arabismos em língua inglesa, que resolverão em conjunto. Com esse intuito, a professora pedirá a um/a aluno/a de cada vez que leia a palavra em inglês e identifique a palavra em árabe correspondente, escrevendo apenas o número respetivo na folha de exercícios.	• Ficha "Words of Arabic origin" (Anexo 4.2). • Lápis
5 min. **25 min.**	De seguida, a professora apresentará o livro *Mirror*, desenvolvendo um diálogo com o intuito de proceder à leitura do mesmo (apresento perguntas e possíveis respostas), utilizando a língua portuguesa quando for imprescindível para a compreensão, embora privilegiando o recurso à linguagem não-verbal e às imagens do livro. *As you can see, this book has different reading orientations. From right to left and left/ right. Why does that happen? How do we write? Right/left or left/ right? How do you think the Arabic is written? (right/left). Why is the name of the book "mirror"? We are going to read two parallel stories about two boys from different cultures, Peter and Abdul, and their families.* Cover/ back cover: • *Can you compare the cover and back cover? What do you see? (two boys at the window looking at the sky). What are they thinking/dreaming about? Can you describe where they live? (rural space: desert, farm fields, stork/ urban space: cars, buildings, bridges…)* 1st opening: • *How is the sky in Australia and Morocco? (In Morocco it has more stars);* • *What are the mothers doing? (Australia: putting the baby to bed/ Morocco: weaving a carpet and praying);* • *What religion do you think she follows? (Islamic).* 2nd opening: • *What are the actions/ chores of the family? (feed the cat, wash the dishes, build the fireplace, write the*	• *Mirror* (Baker, Mirror, 2010)

shopping list, eat breakfast, drive the car, milk the cow, collect the eggs, count the money, bake)

- *What are they eating? Do they eat the same food?*
  - *Australia – bananas, cereals, juice, bread, toasts*
  - *Morocco – flat bread, tea*
- *Who wakes up earlier? (ABDUL)*
- *How do you know that? (The sky. It's still night in Morocco).*

3rd opening:

- *What's the mean of transport used by Peter and Abdul? (Peter goes by car and Abdul rides a donkey).*
- *How is the landscape? A desert (Morocco) and a big city (Sidney/ Australia).*

4th opening

- *Where are they going to? (traditional market/ supermarket/ shopping)*

5th opening

- *Are there people from different cultures in the supermarket checkout line? What cultures? (Islamic) How do you know? (The clothes).*
- *Do you know what are the names of those clothes? (hijab, thoubh, Sahraoui Turban, taqiyah).*
- *In Australia live people from different cultures and countries. What about in Portugal? Do you know people from other countries who live here? Do you have family living in other countries? Where?*
- *What's Peter's father doing? (Buying building material).*
- *What's Abdul's father doing? (Selling a carpet and a lamb).*

6th opening

- *What does Peter buy? (a carpet). Do you recognize the carpet Peter is buying? (The carpet made by Abdul's mother).*
- *What does Abdul buy? (A computer)*

7th opening

- *What are they doing? (returning home)*

8th opening

- *What does Peter give to his mother? (a flower)*
- *What do they do when they arrive home?*
  - *Clean*

5 min.

- *Do homework*
- *Build*
- *Work at the computer*
- *The baby plays*
- *Eat*
- *Drink*
- *Have lunch/ dinner*

- *Who makes the dinner?*
  - *Morocco – cook and prepare tea*
  - *Australia – order the food*
- *What are the differences at the dining table?*
  - *Morocco – eat from the same dish, eat with hands, on the floor*
  - *Australia – each one has an individual dish, eat with cutlery – knife, forks and spoons, on chairs or a paint can*

9th opening

✓ *What do they do after dinner? How do they travel?*
- *Play on the computer (Morocco), surf the web;*
- *Draw, fly on a magic carpet (imagination)*
- *the "magic carpet" helps to bring two boys from different sides of the world together, even though they have never met.*

Depois da leitura, entregará a cada um duas tabuletas, uma com a imagem do Peter e outra com a do Abdul, pedindo que respondam às perguntas sobre o livro apresentando uma ou outra tabuleta (Anexo 2).

	Abdul	Peter
Who has a baby brother?	x	x
Who has meals with the family?	x	x
Who prays to Allah?	x	
Who speaks Arabic?	x	
Who speaks English?		x
Who eats cereals?		x
Who goes shopping by car?		x
Who rides a donkey?	x	
Who helps the family doing chores?	x	x
Who goes shopping with his father?	x	x
Who sells a carpet?	x	

- Tabuletas Abdul/ Peter" (Anexo 4.3).

Who buys a carpet?		x	
Who has animals at home?	x	x	
Who uses a computer?	x	x	

Perguntará, então, se os meninos têm mais coisas em comum ou diferentes e se acham que eles seriam amigos? (*Are Abdul and Peter very different? Do they have more things in common or different? Do you think they could be friends?*). Os/as alunos/as deverão concluir que têm mais aspetos em comum e que poderiam ser amigos.

Depois dessa atividade, a professora refere a hipótese de o Abdul ir viver para Portugal e integrar a turma.

2 min.

Então, perguntará: "Se tivessem de ir morar para um país desconhecido e para uma escola onde não conhecessem ninguém, como gostariam de ser recebidos?"

Depois de ouvir as respostas, a professora referirá que temos de conhecer melhor o Abdul para o podermos receber bem.

5 min.

Neste contexto, entregará uma ficha com as saudações em árabe, pedindo aos/às alunos/as que pratiquem através de um diálogo a pares, como forma de se prepararem para receber o Abdul. Pedirá, assim, que cada par leia um dos diálogos (Anexo 3.4.1).

2 min.

Informará, no seguimento disso, que iremos conhecer um pouco mais sobre o Abdul, explicando alguns aspetos sobre a religião e a gastronomia (Anexo 3.4.2 "Abdul's culture").

Solicitará, nesse momento, que deem algumas ideias de como dar as boas-vindas ao Abdul, se viesse estudar para a escola. "How would you welcome Abdul?".

- ✓ **Conclusão**

3 min.

Depois de ouvir as respostas, pedirá pensei sobre a melhor forma de receber o Abdul e que façam um desenho, para trabalho de casa, ilustrando a forma como iriam receber o Abdul, numa folha própria (Anexo 3.5). Se houver tempo, poderão iniciar o desenho na aula.

Por fim, pedirá aos/às alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação.

- Ficha: *Greeting in Arabic* (Anexo 4.4.1).
- Ficha: *Adbul's Culture* (Anexo 4.4.2).
- Folha: *Welcoming Abdul* (Anexo 4.5).
- Cartões da "manta linguística"
- (Anexo 4.6)

5 min.	- Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje? (cartões)	

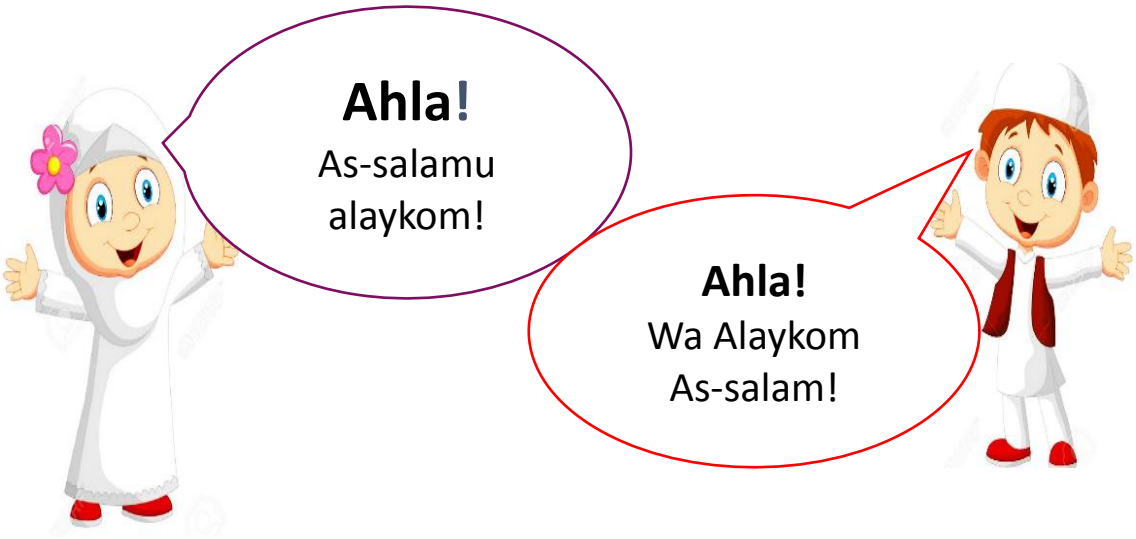
Instrumentos	Parâmetros
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Cartões "Manta linguística e intercultural"** • **Portefólio (desenho e fichas)**	**Envolvimento**: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos de línguas e culturas** - Identifica países onde se falam as línguas estudadas no mapa; - Saúda, utilizando frases simples nas línguas estudadas e em inglês; - Motiva-se para o estudo de línguas e culturas estrangeiras; - Reconhece influxos linguísticos entre a língua inglesa e outras; - Interpreta um texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Compara diferentes contextos culturais; - Consciencializa-se face à heterogeneidade interna das culturas. **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Reconhece valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir de um texto; - Coopera com os colegas; - Revela vontade de agir no seu contexto, contribuindo para o acolhimento da diversidade; - Infere traços culturais a partir de um documento; - Promove o acolhimento do Outro no seu contexto educativo e comunitário.

Bibliografia/Webgrafia

- Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker Books.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
- http://centrodeidiomaslaplata.blogspot.pt/2014/05/21-de-mayo-dia-mundial-de-la-diversidad.html
- http://conhecehistoria.blogspot.pt/2011_03_01_archive.html
- http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/
- http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/german.htm
- http://www.aprender-arabe.com/alfabeto-pronuncia-arabe.html
- http://www.infoescola.com/arabe/
- https://www.ethnologue.com/statistics/size
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 1-04-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

Anexo 5.1

Morocco and Australia



Lesson n.

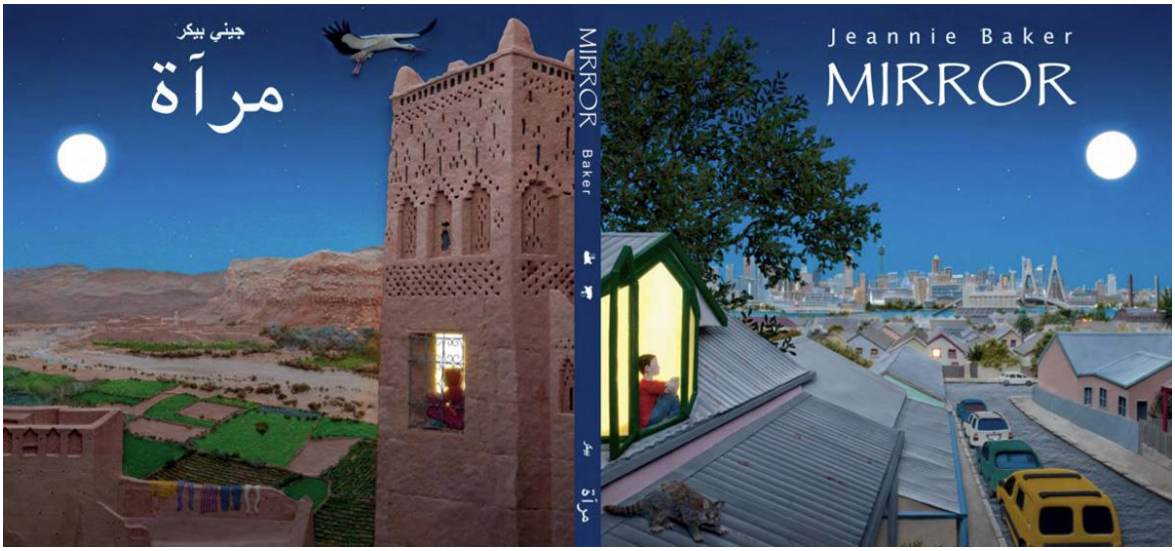
(Unit: At achool)

18th October 2016

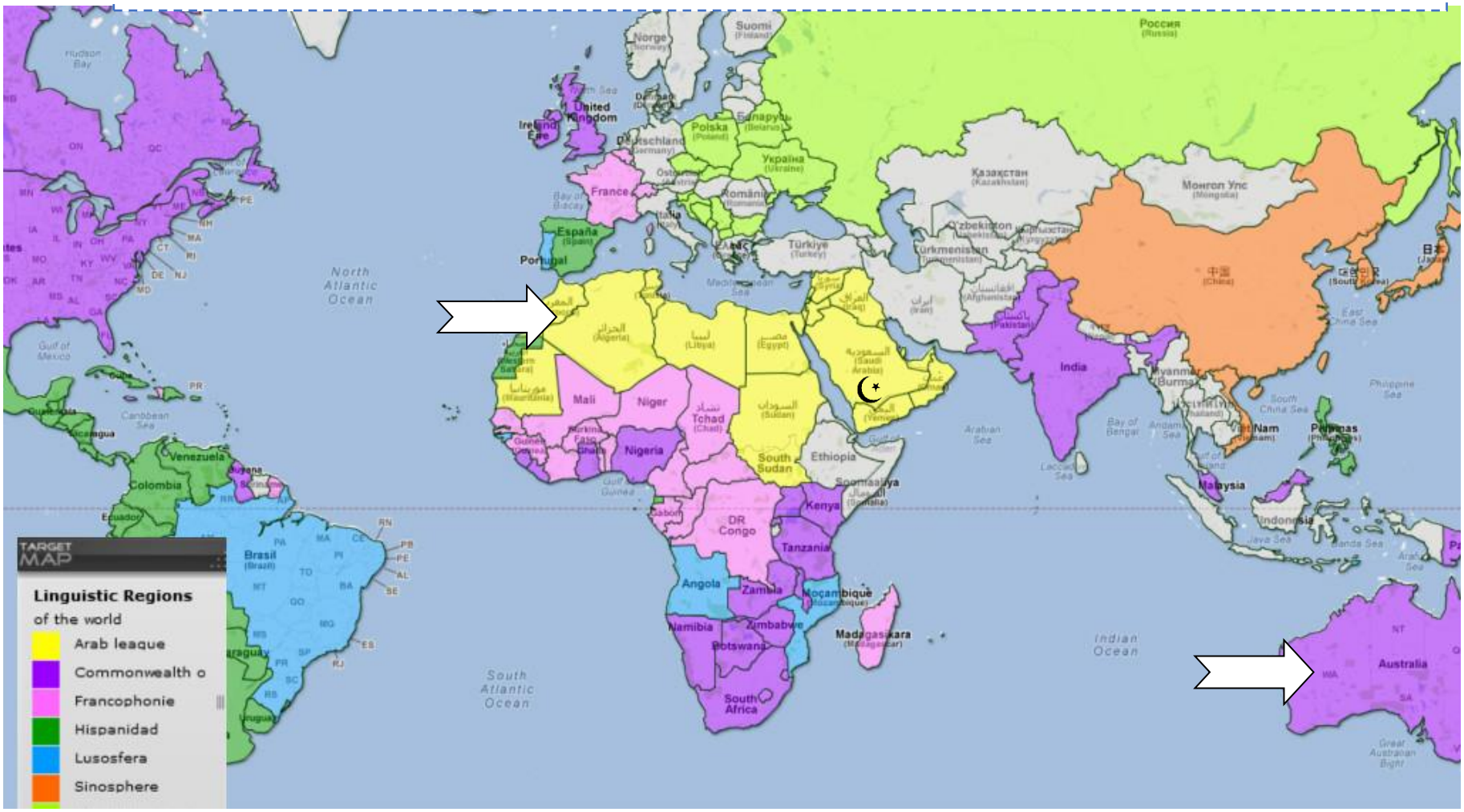
Wednesday

Summary:

Reading interpretation of the picturebook *Mirror* by Jeannie Baker. Australian and Moroccan culture: language, religion, habits, food and clothes.



Arabic, English, French, Spanish, Portuguese and Chinese in the world



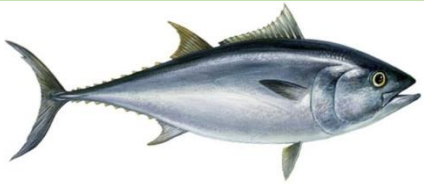
Anexo 5.2

WORDS OF ARABIC ORIGIN

Fill in the table with the correspondent Arabic word from the box below:

1) ~~al-kohul~~	2) al-gutun	3) ghazāl	4) zarāfa	
5) līmūn	6) mūmiyā	7) nāranj	8) isbinākh	9)

ENGLISH	IMAGE	ARABIC WORD
Alcohol		1
Sugar		
Lemon		
Cotton		

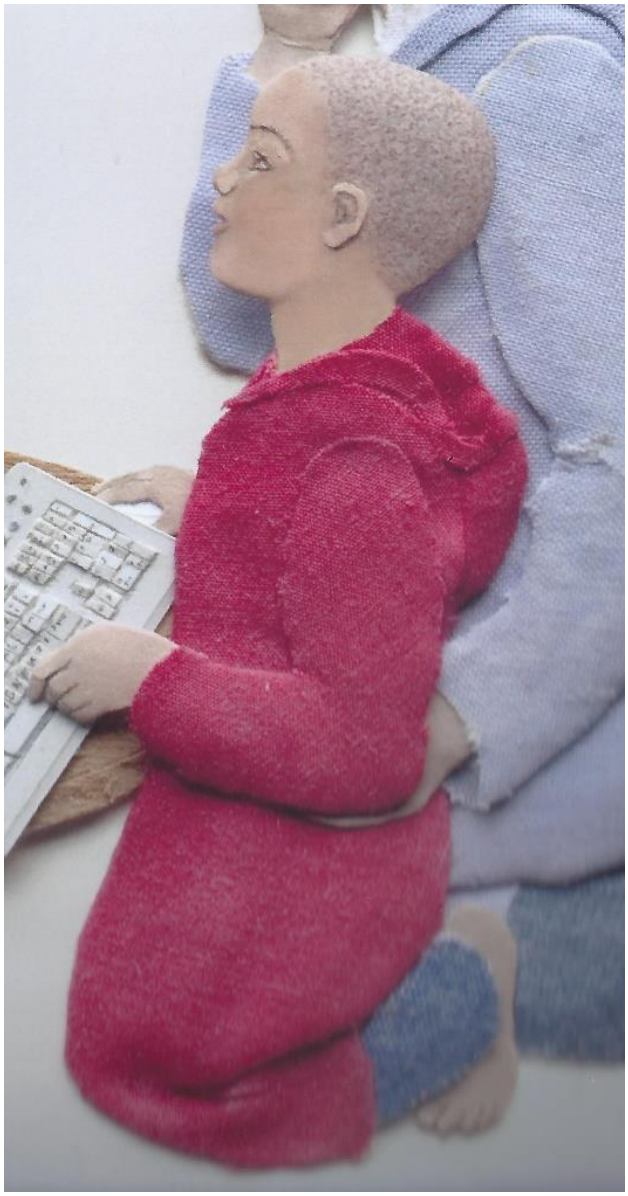
Gazelle		
Spinach		
Orange		
Tuna		
Giraffe		
Mummy		

Anexo 5.3

Is it Abdul or Peter?

العربية

ABDUL



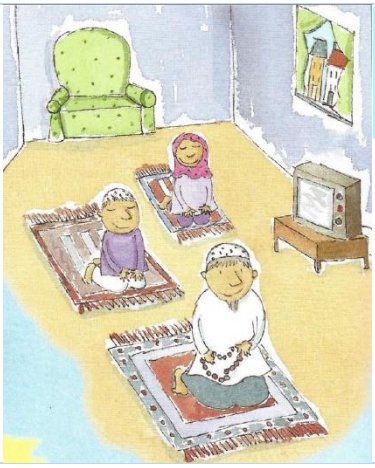
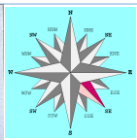
PETER

Anexo 5.4.1

Greeting in Arabic

Anexo 5.4.2

Abdul's culture

Religion	
Deity: Allāh **Prophet: Mohamed**	**Islamic Holy Book**: Qur'an
Symbol: Crescent	
Celebration: *Eld al Fitr* **(end of Ramadan, 2017, 26th June)**	**Pray 5 times a day in the direction of Mecca (in Portugal, turn to Southeast)**
	 

Favourite Food

Anexo 5.5

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً

Anexo 5.6 – cartões do acolhimento

Anexo 5.7 – Aberturas de *Mirror* (Baker, Mirror, 2010)

Anexo 6 - Planificação sessão 4

Sessão 4

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sumário: Religions all over the world. All kinds of Beliefs by Emma Damon, reading and comprehension.		
Duração: 60 min. **N.º de alunos:**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** 1-Back to school **Sessão n.º** 4	**Data**: 03/11/2016 **Local**: Escola 1CEB Mont.-o-Velho **Professora**: Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) • 4. Conhecer costumes e tradições de outros povos	
Conhecimentos prévios	Muslim religion	
Metas curriculares	L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
Competências / objetivos gerais	- Desenvolver respeito por outras crenças e práticas religiosas; - Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa; - Reconhecer a diversidade religiosa do mundo; - Identificar diferentes religiões, hábitos, templos e tradições.	
Objetivos específicos	- Inferir sentidos a partir de imagens; - Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração; - Identificar religiões no mapa-múndi; - Identificar diferentes religiões, hábitos, templos e tradições.	
Conteúdos interculturais	• Religion; • Traditions; • Religious festivals; • Temples; • Habits.	
Conteúdos lexicais	• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.) • Clothes (dress, hat) • Vocabulary from the picturebook	
Gramática/ estruturas linguísticas	• Wh questions	

5 min.	✓ **Motivação**: A professora pedirá aos/às alunos/as que recordem os desenhos que fizeram sobre o acolhimento que se faria ao Abdul na escola. Os/as alunos/as deverão mencionar que o acolheriam brincando com ele, fazendo um lanche,	

	oferecendo um tapete, um desenho. A professora pergunta se os/as alunos/as ainda se recordam qual era a religião de Abdul. Deverão referir que Abdul é mulçumano.	• Granny (fantoche de feltro)
5 min	A professora dirá aos discentes que a Granny ficou curiosa por descobrir que há pessoas com religiões diferentes e que viajou pelo mundo à procura das religiões mais conhecidas. Será dado aos discentes a folha de rosto (anexo 4.1) que contém o sumário da aula e um mapa mundo com o símbolo das religiões nos locais onde estas existem. A professora analisará o mapa com os/as alunos/as: - What is the symbol of Christianity? – a cross - What are the religions that have less people devoted to it?- Buddism, Chinese and Judaism. - Which is the country represented by dark blue? – India	• Folha de rosto Anexo 5.1
35 min.	✓ **Desenvolvimento**: A professora mostrar a *cover* do livro e pergunta se a imagem está relacionada com as religiões. Os/as alunos/as deverão referir que a imagem mostra meninos e meninas de diferentes religiões porque: • Usam determinado vestuário relacionado com as mesmas. - hijab, véu, “chapéu” • O corte de cabelo - menino careca • O sinal na testa De seguida a professora mostrará o *endpaper* e pedirá aos/às alunos/as que mostrem, mais uma vez, de que maneira o livro está relacionado com diferentes religiões usando outras características diferentes das que foram referidas anteriormente. • O fio com a estrela • O fio com a cruz • O véu de uma freira • Os vestidos próprios das religiões. Será explicado aos/às alunos/as que irá ser entregue uma ficha por carteira (cada dois alunos). Essa ficha terá um exercício para ser feito a pares e será sobre cada uma das aberturas do livro, sendo que as fichas não são todas iguais. Serão entregues as fichas a cada dois alunos. 1st opening A professora abrirá o livro e pedirá que os alunos identifiquem os símbolos e as religiões, à medida que vai escrevendo no quadro o nome destas. - Buddhism, Christianism, Muslim, Jews, Sikhs and Hindu. Os/as alunos/as que tiverem esta ficha deverão registar na sua folha o nome das religiões. Será pedido que leiam para os colegas quais os países onde existem as religiões em causa.	• Livro *All Kinds of beliefs* • Fichas de trabalho (anexo 5.2)

5 min. **10 min**	2nd opening A professora vai lendo o livro aos/às alunos/as e pedirá a quem tem a ficha que a vá preenchendo e que leiam as informações respetivas a cada imagem. Será feito um registo no quadro: • Buddist – head shaven (boys) • Christians – cross, headdress • Muslims – Topi (boys), hijab (girls) • Jews- Kippah (boys) • Sikhs – shalwar kameez (girls), Romala (boys) • Hindu – Sari (girls) 3rd opening Serão mostrados, através do livro, os diferentes templos frequentados pelos crentes das diferentes religiões. A professora lerá os seus nomes e os/as alunos/as com a ficha em questão deverão fazer a correspondência dos tempos aos seus nomes. Será feita a correção da ficha no quadro. • Christians – Church • Buddist – Wat • Muslims – Mosque • Jews- Synagogue • Sikhs – gurdwara • Hindu – Mandir 4th opening A professora perguntará aos alunos o que se vê nesta abertura: • O interior de cada templo What do you they have in common? – a shrine (local sagrado) What is most relevant in each one?- Cross, Budda, Holy book, Ganesh, Chauri, Mihrab. 5th opening A professora lerá cada um dos textos da opening e pedirá ao grupo que tem a ficha para completar a frase. What are the different tasks they do? • Buddhist – children meditate in silence • Christians- children say prayers before they go to bed • Muslim- father lead the prayers • Jewish- family meal on Friday, father says the prayers • Sikh – children pray inthe morning and evening • Hindu- the girl helps her mother 6th opening A professora lerá cada uma das festividades e pedirá aos alunos que têm a ficha respetiva que façam a correspondência da imagem à festividade a que pertence. Será feito um registo no quadro. • Buddist- Wesak • Christians-christmas	• Ficha de sistematização (anexo 5.3) • Questionário de avaliação da sessão (anexo 5.4)

	• Muslim- Id-Ul-Fitr • Jewish- Hanukkah • Sikh- Baisakhi • Hindu- Diwali A professora irá recolher o trabalho feito pelos grupos e explicará aos/às alunos/as que este trabalho será colocado no placar do hall de entrada na escola para que toda a comunidade escolar a possa ver. Por fim dará aos/às alunos/as uma ficha de sistematização do que foi dito que deverão preencher com os dados que estão no registados no quadro. ✓ **Conclusão** Depois de corrigida a ficha a professora entregará um questionário de avaliação da sessão.	

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Questionário orientador da biografia linguística**	**Envolvimento** Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos sobre línguas e culturas** **-** Perceções sobre línguas e culturas **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado; - Coopera com os colegas; - Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Infere traços culturais a partir de um documento. **Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)** - Capacidade de compreensão inferencial ▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico ▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

Bibliografia/Webgrafia

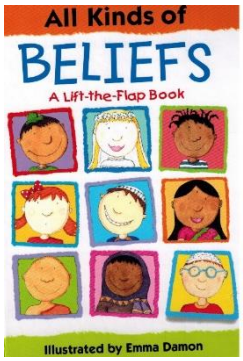
- Damon, E. (2000). *All Kinds of Beliefs*, London: Tango Books
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

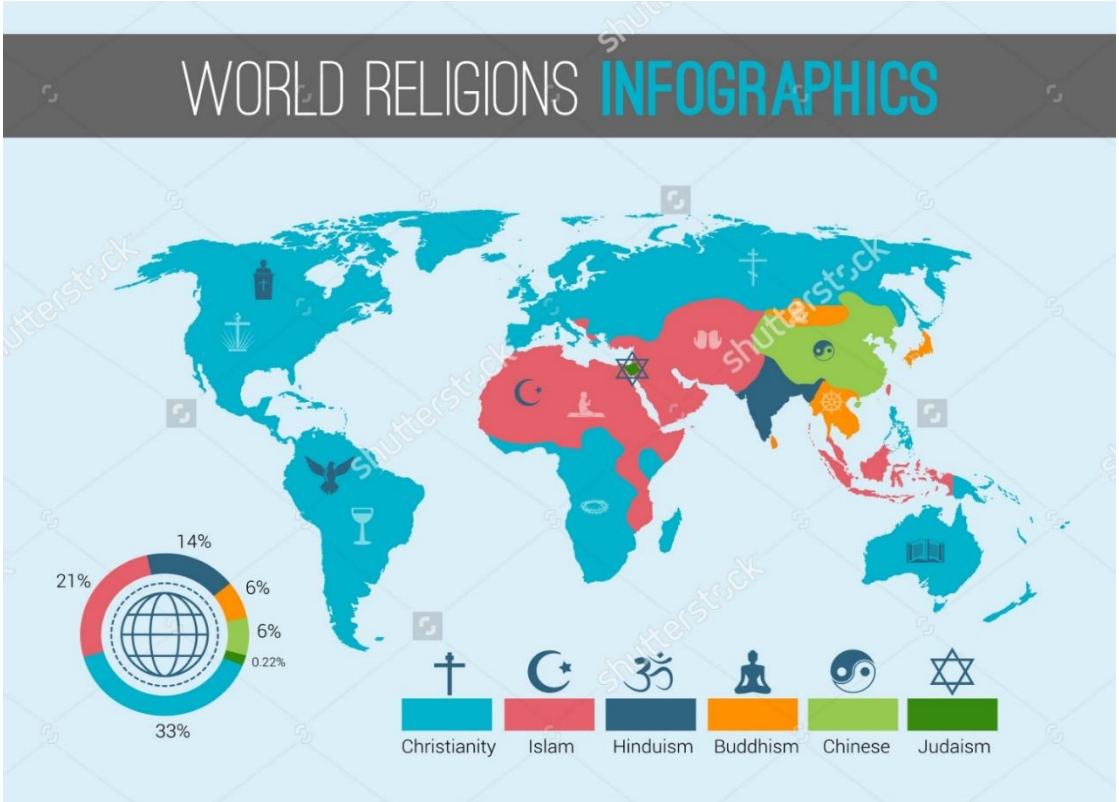
Anexo 6.1

Folha de rosto

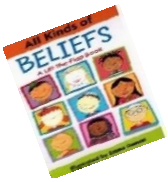
Nome:_____ Ano: _____Turma_____

Lesson n. _____ (Unit: Back to school) 21st October 2016	**Summary:** Religions all over the world. *All kinds of Beliefs* by Emma Damon, reading and comprehension.



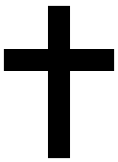


Anexo 6.2

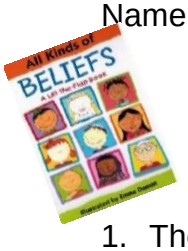


Did you know

1. These symbols are used to identify different religions (estes símbolos são usados para identificar religiões diferentes). Complete:

Symbols	Religion	Countries
		• Cambodia • Thailand • Japan • Taiwan
		• European union • USA • Brazil • Mexico • Russia • Philipines • UK • Australia • Congo • Nigéria
		• Indonesia • Morocco • South asia • Middle east • North Africa
		• Israel
		• India
		• India • Nepal

Name:_____

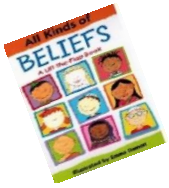


Did you know

1. There are some specific habits? (sabias que existem alguns hábitos específicos?) Complete:

	Some Christian girls wear a_____ at their First Communion.	*Headdress* é um véu, usado na primeira comunhão pelas meninas cristãs.
	Some Sikh girls wear a _____.	*Shalwar Kameez* é uma vestimenta própria da Índia que consiste numas calças e numa túnica.
	Some Hindu girls wear a _____.	*Sari* é um traje nacional das mulheres Indianas, constituído por uma longa peça de pano que envolve e cobre todo o corpo. São utilizados cerca de 6 metros de tecido.
	Some Sikh boys wear a _____ over their hair.	*Romala ou rumal*, é um pedaço de tecido usado na cabeça pelos homens que cortaram o cabelo. Devem usar antes de entrar no Gurdwara (templo dos Sikh).
	Some _____ boys have their heads shaven.	Ter a cabeça rapada é um símbolo do desprendimento, é uma maneira de não ter vaidade. Simboliza a simplicidade.
	Some Muslim girls wear a _____.	*Hijab* é o vestuário que permite a privacidade, a modéstia e a moralidade, é usado pelas raparigas quando são adolescentes.
	Some Jewish girls like to wear a _____.	*Magen David* (estrela de Davi) é o símbolo utilizado pelo judaísmo. A palavra *magen* significa escudo, broquel, defesa, governante, homem armado, escamas. O substantivo *magen*, refere-se a um objeto que proporciona cobertura e proteção ao corpo durante um combate
	Some Jewish boys use a _____.	*Kippah* é uma espécie de gorro que cobre a cabeça dos homens e deve ser usado quando realizam qualquer ato religioso.
	Some Muslim boys wear a _____.	*Topi* é uma espécie de gorro que cobre a cabeça dos homens e deve ser usado nas cinco rezas diárias.

Name: _____



Did you know

1. There are different worship buildings? (Sabias que há locais de culto diferentes?) Do the matching:

Christians worship in a Church (igreja).

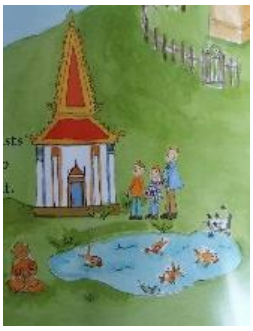
Hindus worship in a Mandir.

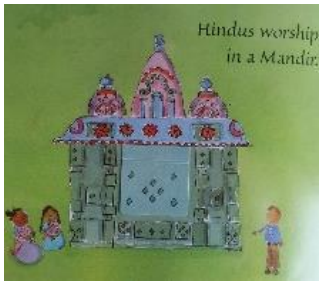
Muslims worship in a Mosque. (Mesquita)

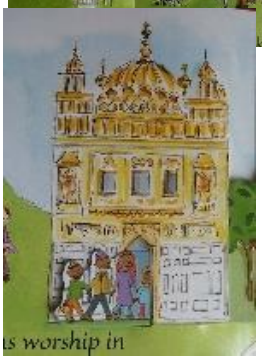
Sikhs worship in Gurdwara.

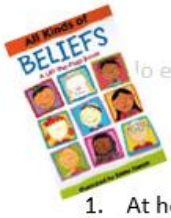
Jews worship in a Synagogue. (Sinagoga)

Buddhists worship in a Wat.









Did you know that:

1. At home, there are different tasks? (sabias que em casa há tarefas diferentes?). Complete the sentences:

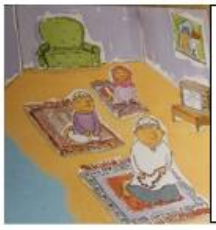
In a Hindu home, a girl will help her mother set up the family shrine (altar) each_____

In Christian home, many children say prayers before
_____
_____

In a Sikh home, children will say their prayers in the
_____
_____
_____
____

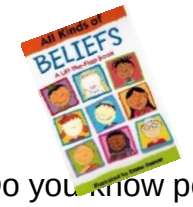
In a Buddhist home, children will meditate in
_____

In a Jewish home, a family meal is eaten every Friday evening and Father blesses
_____
_____



In a Muslim home, father will lead the family prayers every_____
_____

...they go to bed	...silence	...morning and evenings	...morning
...his children		....every morning and evening	



Did you know

1. Do you know people have different religious festivals? (Sabias que as pessoas têm festividades religiosas diferentes?) Match the religious festivals:

Diwali

Christmas

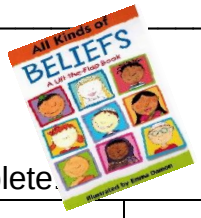
Id-Ul-Fitr

Hanukkah

Wesak

Baisakhi

Name:_____



This is what I know

Anexo 6.3

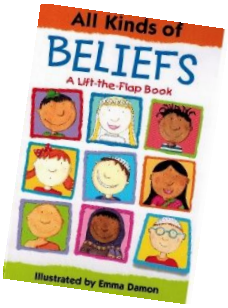
1. Complete:

Symbols	Religion	Tradition	Temple	Religious Festivals
				
				
				
				
				
				

Name:

_____

Anexo 6.4



Questionário de autoavaliação por sessão
Unidade "Back to school"

Nome: _____ **Ano:** _____**Turma**_____

1. Completa as frases:

a) Este símbolo pertence ao _____ e esta religião surge nos seguintes países: _____.

b) Os _____têm a cabeça rapada por uma questão de simplicidade. Já as raparigas que pertencem à religião _____ usam um _____ que chega a ter 6 metros de pano.

c) O templo Mandir é usado pelos _____. Já os Judeus rezam na _____ e os Cristãos na _____.

2. Faz a correspondência.

Budistas •
Judeus •
Muçulmanos •
Cristãos •
Hindu •
Sikhs •

- Celebram o Hanukkah.
- As raparigas ajudam as mães a preparar o altar em casa.
- Esta religião é predominante no Japão.
- Os rapazes usam um *Romala.*
- As meninas usam um véu na primeira comunhão.
- O seu templo é a mesquita.

Nice work!

Anexo 7 - Planificação sessão 5

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sónia Deus Ferreira

Sumário: The seasons: Autumn. Autumn colours (grey, brown, black, violet…). Indian and USA – culture and language.		
Duração: 60 min. N.º de alunos: 25	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** "Seasons change: Autumn" **Aula n.º** 2	**Data**: 8/11/2016 **Hora**: 14:00-15:00 **Local**: CEM **Professora**: Sónia Deus
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) • Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (p. 104). • Conhecer costumes e tradições de outros povos (p. 113). • Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…) (p. 113).	
Conhecimentos prévios	Animals (cow, dog, sheep), colours (blue, yellow, red), the weather (It's rainy, It's windy…)	
Metas curriculares 3.º ano	LG 3 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. • Condições climatéricas (chilly, cloudy). • Cores (grey/clouds, brown/leaves). R1 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SI 2. 1.Cumprimentar SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens SP 1 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas W 1 1. Legendar imagens ID 1 3. Identificar animais de estimação ID 2 3. Identificar alguns meios de transporte ID 3 2. Identificar climas distintos ID 3 3. Identificar elementos da natureza LG 1 2. Reconhecer nomes de alguns países LG 4. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua LG4 1. Usar *lexical chunks* ou frases que contenham: • Personal pronouns • Present simple • Verb *to be* • Verb to *have* (*got*) • Question words: what, where	
Competência plurilingue e intercultural	- Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura Indiana e americana; - Desenvolver um espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro, cultural e linguisticamente distinto;	

Objetivos pedagógico--didáticos gerais	- Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade religiosa; - Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas; - Criar empatia com as culturas Indiana e americana; - Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças; - Cooperar com os/as colegas; - Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
Objetivos específicos	• Motivar-se para o estudo da língua e cultura Indiana e americana; • Envolver-se nas atividades propostas; • Saudar utilizando frases simples em híndi e em inglês; • Identificar a Índia e os EUA no mapa; • Sensibilizar-se face à sonoridade da língua híndi; • Reconhecer que as estações do ano variam consoante o contexto geográfico; • Reconhecer palavras inglesas de origem híndi; • Analisar excertos do "picturebook" *Same Same, but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011) ○ Inferir traços culturais a partir de imagens do "picturebook"; ○ Distinguir o alfabeto latino do Devanagari; ○ Comparar a família americana com a Indiana; ○ Comparar esses contextos culturais com o seu; ○ Reconhecer diferentes formas de vestir; ○ Identificar elementos culturais da Índia e dos EUA; ○ Identificar meios de transporte na Índia e nos EUA; • Realizar um pequeno diálogo em híndi: ○ Apresentar-se, ○ Perguntar o nome; • Refletir sobre o seu contexto cultural, expressando-o através de um desenho sobre o Outono; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Conteúdos interculturais	• Greeting in Hindi and English • Diwali Festival (Autumn in India) • Words in English of Hindi origin • Indian and American culture ○ *Same Same, but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011) ○ School ○ Alphabet ○ Pets ○ Family, ○ Religion ○ Clothes (Saree) and makeup (Bindi) ○ Landscape ○ Means of transport ○ Greetings
Conteúdos lexicais	• The four seasons • Autumn • Autumn weather • Autumn colours

Gramática/ estruturas linguísticas	• What's? • Where is …?

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
7 min.	✓ **Introdução** Depois de todos se acomodarem, a professora dará início à aula, cumprimentando os/as alunos/as em Híndi "namasTe!" (com as mãos juntas). A professora entregará, então, a **folha introdutória** (Anexo 6.1): contendo a resposta à saudação em Híndi "namasTe!", e pedirá que os/as alunos/as respondam, utilizando essa expressão Híndi. No seguimento disso, a professor explicará que a aula tem como objetivo aprender as estações do ano, identificar as cores do Outono e conhecer um pouco da cultura Indiana, a língua híndi e a cultura americana. A professora informará, então, que o híndi se trata da 5.ª língua mais falada no mundo, relembrando que o inglês é a 3.ª (https://www.ethnologue.com/statistics/size). ✓ **Motivação**: A professora explicará que a Granny tem um "grandson", Elliot, que mora nos Estados Unidos, e que se correspondia por carta com um amigo da Índia: "A Granny vai contar-nos o que aprendeu sobre essa cultura". A professora promoverá um diálogo com os/as alunos/as em torno do que sabem sobre a cultura Indiana: "*Have you ever visited India? Do you know someone who speaks Hindi? What do you know about that culture?*" Depois disso, a professora referirá que a Granny participou no Festival das cores, o Festival Diwali, pedindo aos alunos que ouçam a **canção** e depois a cantem.	• Folha Introdutória (Anexo 6.1) • Canção "Ai Diwali" Ficha "Seasons" com a letra (anexo 6.2. • Projector • Quadro branco • Colunas
6 min.	**Desenvolvimento**: A professora entregará uma ficha sobre as **estações do ano** na Índia (que são seis) explicando o estado do tempo das mesmas (rainy, cold, windy, hot…). Seguidamente, os alunos terão de legendar imagens sobre as estações do ano em Portugal (Spring,	• Ficha "Seasons" (Anexo 6.2).

	Summer, Autumn, Winter). Depois de dar algum tempo para resolver o exercício, a correção será feita oralmente e com o auxílio da projeção.	
5 min.	A professora referirá, então, que a Granny aprendeu que certas **palavras em Inglês têm origem Indiana**, distribuindo uma ficha sobre esse conteúdo. A professora pedirá a um/a aluno/a de cada vez que leia a palavra em inglês e identifique a palavra em híndi correspondente, escrevendo apenas o número respetivo na folha de exercícios. A resolução do exercício será auxiliada pela projeção.	• Ficha "Words of Hindi origin" (Anexo 6. 3).
5 min.	A professora informará, então, que irão descobrir mais coisas sobre a vida de Elliot, o menino americano, e Kailash, o menino Indiano. Assim, a professora iniciará um diálogo com os alunos sobre imagens retiradas do livro *Same, Same but Different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011), projetadas no quadro branco. Facultará informações sobre a cultura indicana progressivamente. Algumas perguntas fulcrais serão:	
15 min.	1- What did Elliot send Kailash? (a picture of his school) ○ What is this picture about? (Goddess Sarawati) 2- What's the name of Hindi alphabet? (Devanagari) 3- What are their pets? (fish, dog/ cow, sheep, goat, chicken, birds…) ○ Cow - sacred animal 4- What are their family members? (Elliot: mother, father, baby sister/ Kailash: sister, mother, grandmother, cousins…) ○ Clothes: saree ○ Makeup: bindi 5- Where does Elliot live? (New York city) And Kailash? How's the landscape in India? ○ Taj-Mahal ○ Lotus flower ○ Tiger ○ River Ganges ○ Hot weather ○ Peacocks ○ Trees 6- What are the means of transport? ○ School bus (USA) ○ Rickshaw (India) ○ Cars (India) ○ Dromedary (India) ○ Donkey (India) ○ Elephant (India) 7- What are the greetings in USA and India? ○ Secret handshake (USA) ○ Namaste (India)	• PPT "Same Same, but different"e outras atividades (anexo 6.4) • Ficha sobre cultura Indiana e Americana (Anexo 6. 5) • Ficha "Draw a picture for Kailash"(Anexo 6.6)
	Seguidamente, a professora projetará as saudações em Hindi e	• Cartões da "manta

	Inglês, pedindo que os/as discentes, a pares, vão perguntando e respondendo: ○ What's your name? ○ *tumhārā nām kyā hai?* ○ My name is …. ○ *namasTe meraa naam … hai.*	linguística e intercultual" (anexo 6.7)
5 min.	Posteriormente, a professora explicará a resolução de uma ficha de interpretação do livro *Same same, but different* (Kostecki-Shaw, Same, same but different, 2011). Os/as alunos/as deverão resolver a ficha, que será recolhida antes da correção. A correção será feita oralmente, solicitando as respostas aos alunos, com o auxílio da projeção. ✓ **Conclusão**	
5 min.	A atividade final consistirá em pintar e desenhar Montemor-o-Velho no Outono para mostrar a um menino como Kailash como vivem os/as alunos/as. Além de incluir uma tarefa orientada de coloração, a ficha inclui dois quadros onde poderão fazer dois desenhos opcionais ilustrando a sua vida. Se houver tempo, os/as alunos/as poderão explicar o seu desenho, referindo as cores em inglês e outros elementos.	
10 min.	Por fim, pedirá aos/às alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação. - Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje? (cartões)	
2 min.		

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Cartões "Manta linguística e intercultural" (anexo 7)** • **Portefólio (desenho e fichas)**	**Envolvimento**: Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos de línguas e culturas** - Identifica países no mapa; - Saúda, utilizando frases simples nas línguas estudadas e em inglês; - Motiva-se para o estudo de línguas e culturas estrangeiras; - Reconhece influxos linguísticos entre a língua inglesa e o híndi;

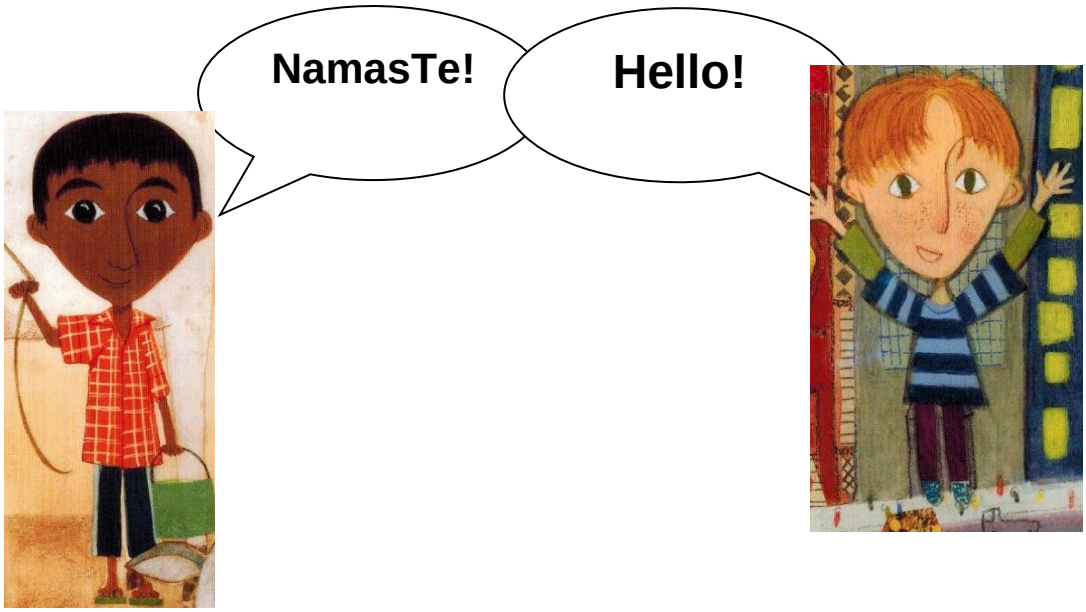
• **Grelhas de compilação de dados das fichas (anexo 8)** • **Grelha compilação de dados dos cartões: "três coisas que aprendi" (anexo 9)** • **Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as (anexo 10)**	- Interpreta um texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Compara diferentes contextos culturais; - Identifica aspetos culturais e linguísticos sobre a Índia e os EUA; **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Coopera com os colegas; - Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Infere traços culturais a partir de um documento. **Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)** - Capacidade de compreensão inferencial ▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico ▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

Bibliografia/ webgrafia

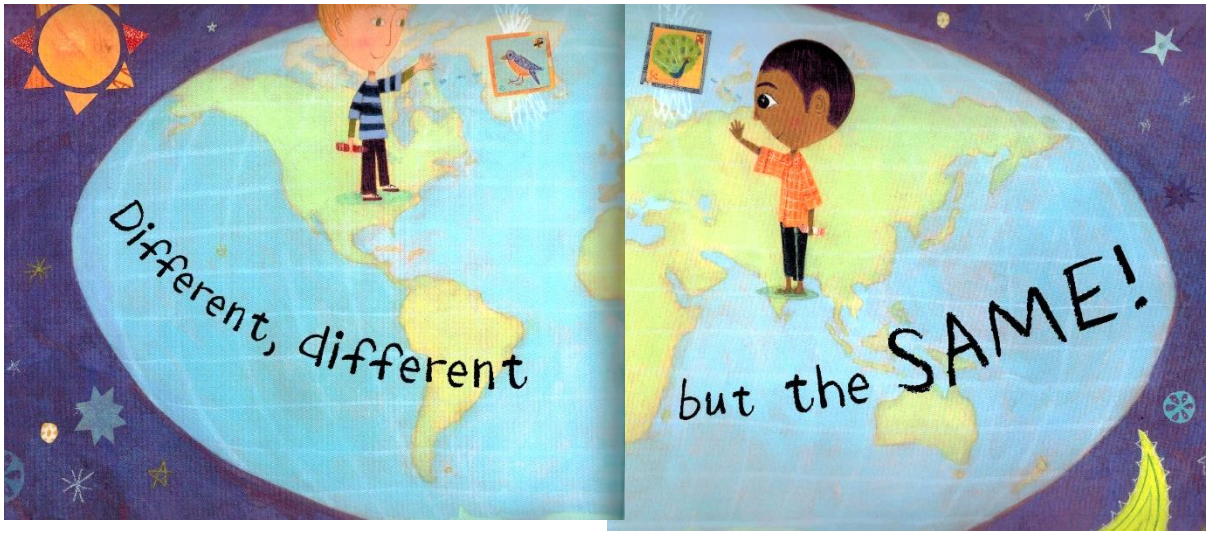
Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/
http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html
http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/
http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-India/4030/
https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSsbCc
https://www.ethnologue.com/statistics/size
https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w
https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet
Kostecki-Shaw, J. S. (2011). *Same, Same but Different.* New York: Christy Ottaviano Books.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 1-04-2016.
Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

Anexo 7.1

India and USA



Lesson n. **(Unit: Seasons change: Autumn)** **8th November 2016** **Tuesday**	**Summary:** The seasons: Autumn. Autumn colours (grey, brown, black, violet…). Indian and USA – culture and language.



Anexo 7.2

SEASONS

Diwali is the Hindu festival of lights celebrated every year in autumn.

Signifies the victory of light over darkness, good over evil.

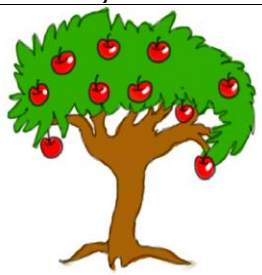
DIWALI SONG

AI DIVALI,
DIVALI..
DIVALI RE
DIPE GELAU
KUCHI MANAU
AI DIVALI RE (2X)

CUB CHALE PULJA
RIORPATAKI
AI DIVALI RE
SABKO BANTO
CUB MITAI
AI DIVALI RE

AI
AI

Match the seasons in Portugal with the picture.
WINTER, SUMMER, AUTUMN, SPRING

Anexo 6.3

WORDS OF HINDI ORIGIN

Fill in the table with the correspondent HINDI word from the box below:

1) ~~*jangal*~~	2) cītā	3) aijaamaa	4) chāmpu	5) ioga
		6) baramdaa		

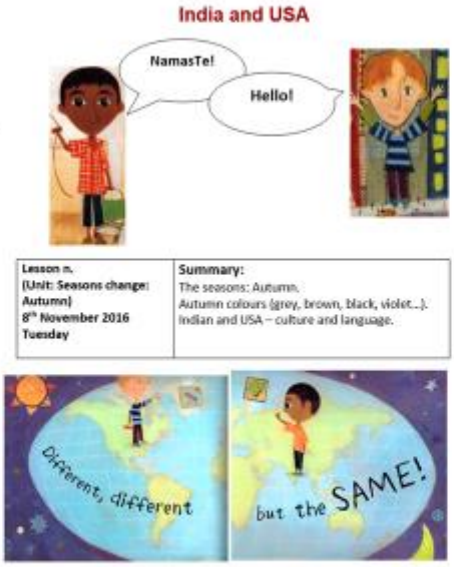
English	Image	HINDI WORD
Jungle		1
Pyjamas		
Shampoo		
Yoga		
Veranda		
Cheetah		

Anexo 7.4


United States of America

USA


INDIA
Bhārat
भारत

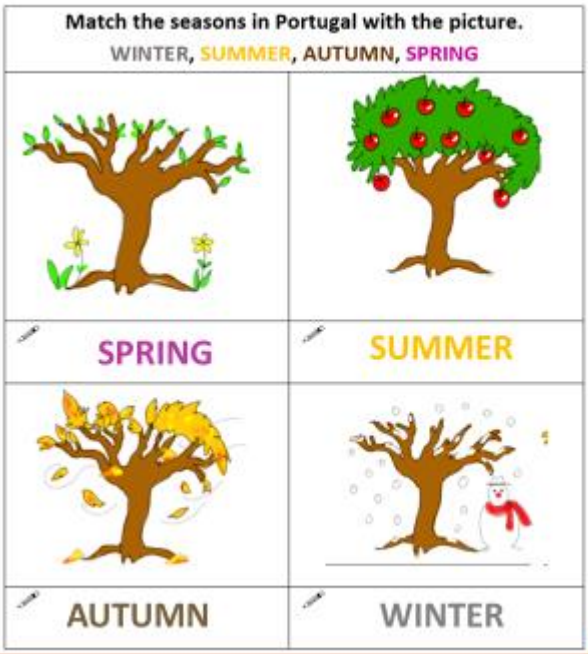

India and USA
NamasTe!
Hello!
Lesson n.
(Unit: Seasons change: Autumn)
8th November 2016
Tuesday
Summary:
The seasons: Autumn.
Autumn colours (grey, brown, black, violet...).
Indian and USA – culture and language.
Different, different
but the SAME!

DIWALI – HINDU AUTUMN FESTIVAL (30th October 2016)

AI DIVALI,
AI DIVALI..
AI DIVALI RE
DIPE GELAU
KUCHI MANAU
AI DIVALI RE (2X)

CUB CHALE PULJA
RIORPATAKI
AI DIVALI RE
SABKO BANTO
CUB MITAI
AI DIVALI RE

आई दीवाली, आई दीवाली,
आई दीवाली रे.
डीप जलाओ, खुशी मनाओ,
आई दीवाली रे.
खूब चले फुलझड़ी ओरपटाखे,
आई दीवाली रे..
सबको बाँटों खूब मिठाई
आई दीवाली रे.



WORDS OF HINDI ORIGIN

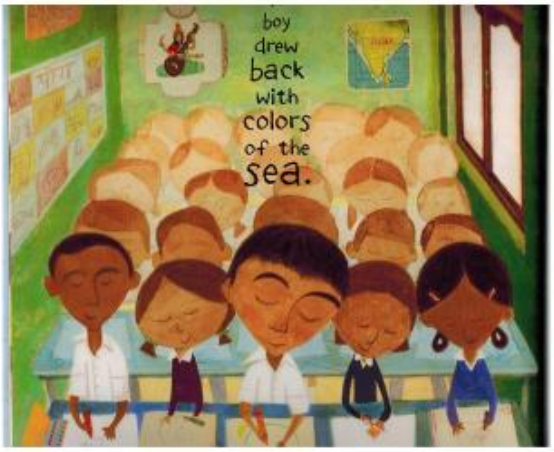
Fill in the table with the correspondent HINDI word from the box below:

~~1) jangal~~	2) citā	3) aijaamaa
4) chāmpu	5) ioga	6) baramdaa

English	Image	HINDI WORD
Jungle		1
Pyjamas		3
Shampoo		4
Yoga		5
Veranda		6
Cheetah		2

1. SCHOOL

SKOOL स्कूल



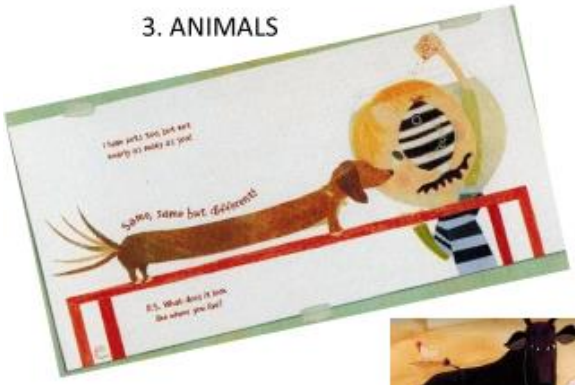
2. LATIN ALPHABET

DEVANAGARI देवनागरी

Same, same but different!

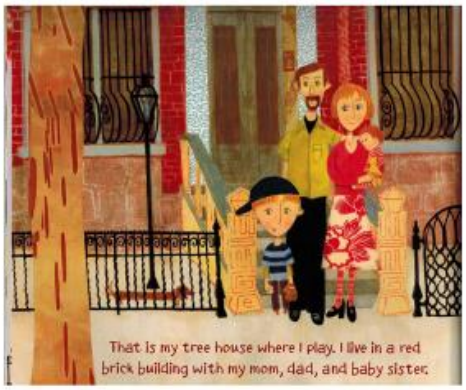
3. ANIMALS

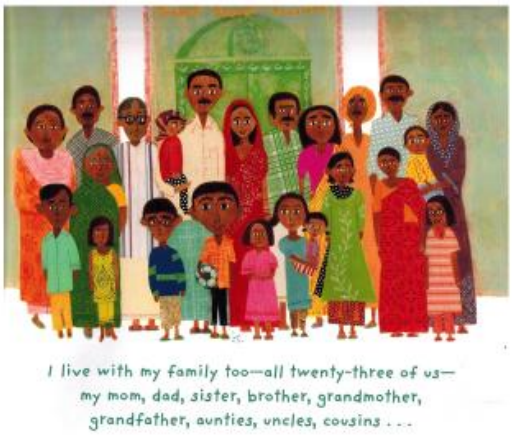
JAANAVARON जानवरों



4. FAMILY

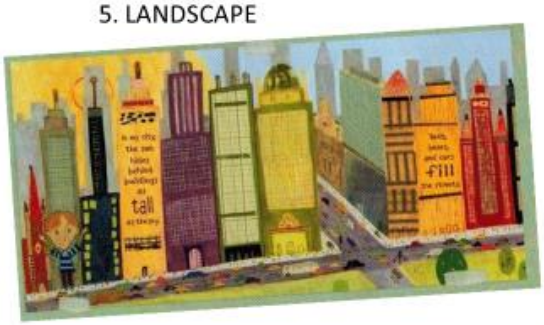
PARIVAAR परिवार

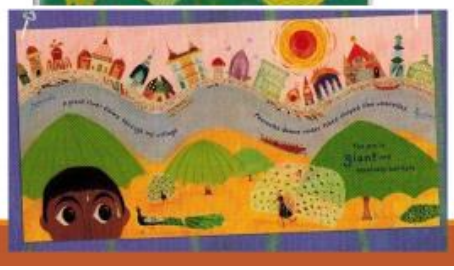




5. LANDSCAPE

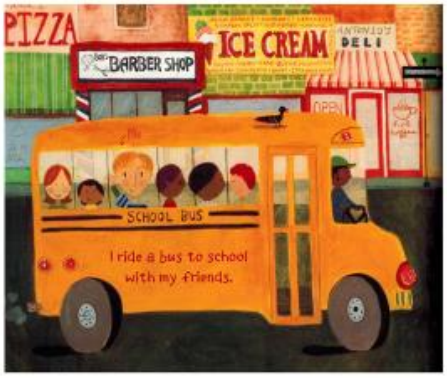
PARIDRISHI परिदृश्य





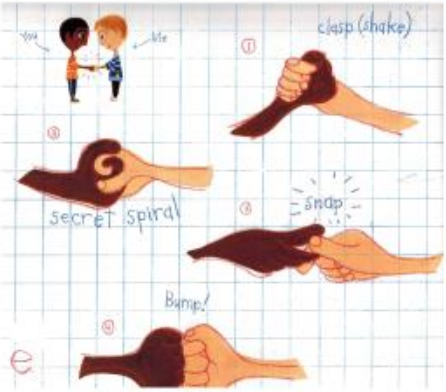
6. Means of transport

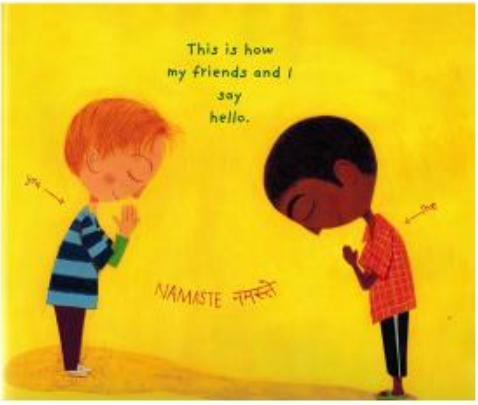
parivahan ke saadhan परिवहन के साधन



7. GREETINGS

Namastê नमस्ते रोहन





GREETINGS

What's your name?

tumhārā nām kyā hai?

My name is ....

namasTe meraa naam ... hai.

	Where is it from? INDIA or USA	INDIA	USA
1	Saraswati 		
2			
3			

	Where is it from? INDIA or USA	INDIA	USA
4			
5			
6			

Chose the correct answer about India and USA:

1) In the USA the official **language** is:

a. English ☒ b. Spanish ☐ c. Indian ☐

2) In India, the **sacred animal** is:

a. Cat ☐ b. Cow ☒ c. Dog ☐

3) Elliot **lives in** USA, in:

a. Los Angeles ☐ b. Washington ☐ c. New York ☒

4) In India, there is an important **river** named:

a. Tagus ☐ b. Ganges ☒ c. Hudson ☐

5) The Hindi **alphabet** is:

a. Latin ☐ b. Greek ☐ c. Devanagari ☒

6) Taj Mahal's **colour** is:

a. Red ☐ b. Black ☐ c. White ☒

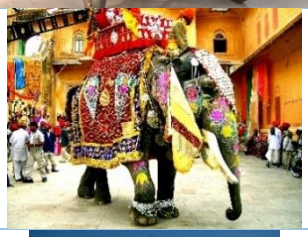
	Where is it from? INDIA or USA X	INDIA	USA
1	Saraswati 	X	
2			X
3			X

	Where is it from? INDIA or USA X	INDIA	USA
4		X	
5		X	
6			X

BahuT Shukriyaa (obrigada)

Phir milenge/ Alvida
(até logo/ adeus)

Anexo 7.5

Name:			
	Exercise 1: Where is it from? INDIA or USA X	INDIA	USA
1	**Saraswati** 		
2			
3			
4			
5			
6			

Anexo 7.5

Exercise 2: Chose the correct answer about India and USA:

1) In the USA the official **language** is:

   a. English ☐ b. Spanish ☐ c. Indian ☐

2) In India, the **sacred animal** is:

   a. Cat ☐ b. Cow ☐ c. Dog ☐

3) Elliot **lives in** USA, in:

   a. Los Angeles ☐ b. Washington ☐ c. New York ☐

4) In India, there is an important **river** named:

   a. Tagus ☐ b. Ganges ☐ c. Hudson ☐

5) The Hindi **alphabet** is:

   a. Latin ☐ b. Greek ☐ c. Devanagari ☐

6) Taj Mahal's **colour** is:

   a. Red ☐ b. Black ☐ c. White ☐

Anexo 7.6

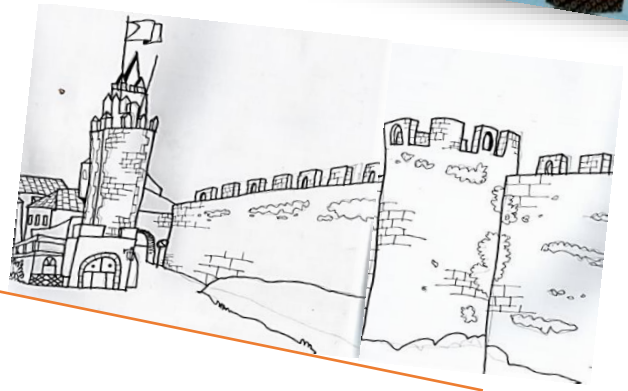
Paint and draw a picture of Montemor in Autumn for Kailash.

The **storks** are: white, yellow and black.

The **castle** is: green, brown, red and grey.

The **leaves** from the **tree** are: orange, yellow, brown a

Montemor-o-Velho in 



Anexo 7.7

NAME: _____

Três coisas que aprendi

Anexo 8 - Planificação sessão 6

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sumário: Countries and Nationalities. Reading interpretation of *My Granny Went to Market* (Stella Blackstone and Christopher Corr)[3].		
Duração: 60 min. **N.º de alunos: 25**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** "Seasons change: Autumn" **Aula n.º**	**Data**: 17/11/2016 **Hora**: 15:00-16:00 **Local**: CEM **Professora**: Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) • Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação. • Conhecer costumes e tradições de outros povos. • Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…).	
Conhecimentos prévios	Animals (cow, rhinoceros, elephants, kangaroo, bird, buffalo, horses, panda, zebra, tiger, lion, antelope, llama), colours (blue, yellow, red orange, green, pink, brown, black, white), the weather (It's rainy, It's windy, it's hot, it´s snow.), numbers (to ten)	
Metas curriculares 3.º ano	L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID 3. 1. Localizar diferentes países no mapa ID 3. 2. Identificar climas distintos LG 1. 2. Reconhecer nomes de alguns países LG 1. 3. Reconhecer diferentes origens LG 3. 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. • Condições climatéricas (chilly, cloudy) LG 4. 1. Usar *lexical chunks* ou frases que contenham: • Personal Pronouns (I'm from Portugal,…) • Verb *to be*.	
Competência plurilingue e intercultural **Objetivos pedagógico--didáticos gerais**	- Cooperar com os/as colegas; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura de outros países; - Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural; - Identificar semelhanças e diferenças entre aspetos culturais abordados; - Criar empatia com as culturas abordadas no texto; - Inferir traços culturais a partir de um *multicultural picturebook*; - Estabelecer correlações lógicas entre a identidade cultural das personagens e a sua própria identidade;	

[3] Blackstone S. & Corr, c. (2006). *My Granny Went to Market*. Cambridge: Berafoot Books.

	- Reconhecer valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir do texto; - Mobilizar conhecimentos interculturais prévios para analisar os textos: as religiões, o conhecimento sobre África e os países muçulmanos.
Objetivos específicos	• Envolver-se nas atividades propostas; • Analisar excertos do "picturebook" *Granny Went to Market* ○ Identificar países e nacionalidades; ○ Identificar ícones culturais; ○ Associar as imagens a aspetos culturais estudados em aulas anteriores (religião budista e a mesquita associada ao islamismo que surge em Istambul); ○ Caracterizar personagens, identificando sentimentos e atitudes; ○ Comparar o clima dos diferentes países; ○ Identificar animais tendo em conta que, nos países que a avó visita, há animais diferentes; • Localizar os países abordados no mapa; • Utilizar corretamente as estruturas linguísticas "Where are you from?/ I'm from…/ What is your nationality?/ I'm…"; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Conteúdos interculturais	• Countries and nationalities ○ Cultural icons ○ Climate ○ Religions ○ Animals
Conteúdos lexicais	• Countries and nationalities
Gramática/ estruturas linguísticas	• Where are you from? I'm from… • What is your nationality? I'm…

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min. **2 min.**	✓ **Motivação** Antes de entrarem na sala de aula de expressões, onde decorrerá a aula, a professora entregará cartões (anexo 6.1) com nacionalidades/ países, com imagens retiradas do "picturebook" *My Granny Went to Market* (Stella Blackstone and Christopher Corr). A professora explicará que, no percurso entre a sala de aula regular e a sala de expressões, os alunos deverão encontrar o seu par (ex: Russia/ Russian) e sentar-se ao lado do mesmo na sala. ✓ **Introdução** Depois de todos se acomodarem de acordo com o par encontrado, a professora dará seguimento à aula, cumprimentando os/as alunos/as. A professor explicará, então, que nesta aula irão aprender nomes de países e nacionalidades e irão ler a história *My Granny Went to Market* (Stella Blackstone and Christopher Corr). Será explicado que professora irá projetar o livro (uma "opening") de cada vez e lerá o	• Cartões "country/ nationality" (Anexo 7.1)

20 min.	texto aos/às alunas. ✓ **Desenvolvimento**: A professora entregará uma folha de registo (anexo 6. 2) dos conteúdos, onde deverão registar os nomes de países e nacionalidades por onde a Granny passou à medida que ocorre a leitura do livro projetado. A ficha será corrigida progressivamente, uma vez que a professora irá projetar as respostas dos/as alunos/as sobre o texto. **Country** — **Nationality** Turkey — Turkish Thailand — Thai Mexico — Mexican China — Chinese Switzerland — Swiss Kenya (Africa) — Kenyan Russia — Russian Australia — Australian Japan — Japanese Peru — Peruvian Assim, será projetado o livro supracitado, sendo que no final de cada abertura se encontra inserida uma imagem real sobre o país visitado pela personagem Granny (anexo 6.3). A professora distribuirá também, por cada par de alunos, um ícone de cada país visitado (anexo 6.4), para que, após a leitura de cada abertura, esse par o coloque no mapa, sobre o respetivo país. Cada par deverá deslocar-se para o mapa levando um tapete (anexo 6.5).	• Folha de registo "Countries na nationalities" (Anexo 7.2). • PPT Granny went to Market/ pictures and the countries (Anexo 7. 3) • Projetor • Quadro branco • Ícones dos países (anexo 7.4) • Tapete - imagem (anexo 7.5)
2 min.	Assim, a professora promoverá um diálogo com os/as alunos/as de modo a interpretar o "picturebook", lendo o texto e fazendo perguntas. Algumas perguntas fulcrais serão: 8- Where is the city of Istambul? (It is in Turkey) ○ What did Granny buy? (a flying carpet) 9- Where is the Granny now? (She is in Thailand) ○ What did she buy? (two cats) 10- Where is Granny now? (She is in Mexico) ○ What did she buy? (three masks) 11- Where is Granny now? (She is in China) ○ What did she buy? (four lanterns) 12- Where is Granny now? (She is in Switzerland) ○ What did she buy? (five cowbells) 13- Where is Granny now? (She is in Kenya) ○ What did she buy? (six booming drums) ○ What´s the weather like? (sunny, hot) 14- Where is Granny now? (She is in Russia) ○ What did she buy? (seven nesting dolls) ○ What's the weather like? (cold, snow) 15- Where is Granny now? (She is in Australia) ○ What did she buy) (eight boomerangs) 16- Where is Granny now? (She is in Tokyo) ○ Do you know where Tokyo is? (Tokyo is in Japan) ○ What did she buy? (nine kites) 17- Where is Granny now? (She is in Peru)	

7 min. **7 min.** **10 min.** **2 min**	○ What did she buy? (ten black llamas) Seguidamente, a professora perguntará aos alunos se naquele momento, depois de terem visto todos aqueles países que estudaram ao longo do projeto, têm curiosidade em conhecer outros países além daqueles que disseram na biografia linguística. Depois dessa atividade, a professora explicará que, a pares, irão fazer as perguntas "Where are you from? I'm from…" "What is your nationality? I'm …", que deverão responder de acordo com a informação no cartão dado no início da aula. No verso do cartão encontra-se a saudação "Hello" em várias línguas, pelo que a professora pedirá que pratiquem também a pares essa saudação. Depois disso, a professora entregará uma ficha de trabalho (anexo 6.6), explicando a sua resolução. Os/as discentes deverão resolve-la primeiramente, sendo que a folha será retirada e a sua correção decorrerá através da projeção em PPT. Por fim, a professora explicará e dinamizará o jogo "Bingo" (anexo 6.7), sobre países, nacionalidades e ícones. ✓ **Conclusão** Por fim, entregará a folha de sumário e pedirá aos/às alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação. - Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje. (cartões)	• Ficha de trabalho (Matching country/ nationality/ icon – anexo 7.6) • Cartões do Bingo "Countries/ nationalities/ icons" (anexo 7.7) • Folha de sumário (anexo 7.8) • Cartões da "manta linguística e intercultual"

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• **Videogravação** • **Observação direta participante** • **Questionário orientador da biografia linguística**	**Envolvimento** Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação **Conhecimentos sobre línguas e culturas** **-** Perceções sobre línguas e culturas **Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)** - Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes; - Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado; - Coopera com os colegas; - Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto; - Infere traços culturais a partir de um documento. **Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)** - Capacidade de compreensão inferencial ▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico

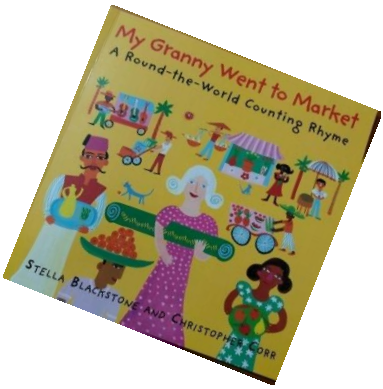
	▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

Bibliografia/ webgrafia

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/
http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html
http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/
http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-India/4030/
https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSsbCc
https://www.ethnologue.com/statistics/size
https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w
https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet
Blackstone S. & Corr, c. (2006). *My Granny Went to Market*. Cambridge: Berafoot Books.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 1-11-2016.
Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford: Macmillan.

Anexo 8.1 – Cartões com países e nacionalidades

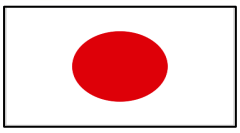
Anexo 8.2 – Ficha 1



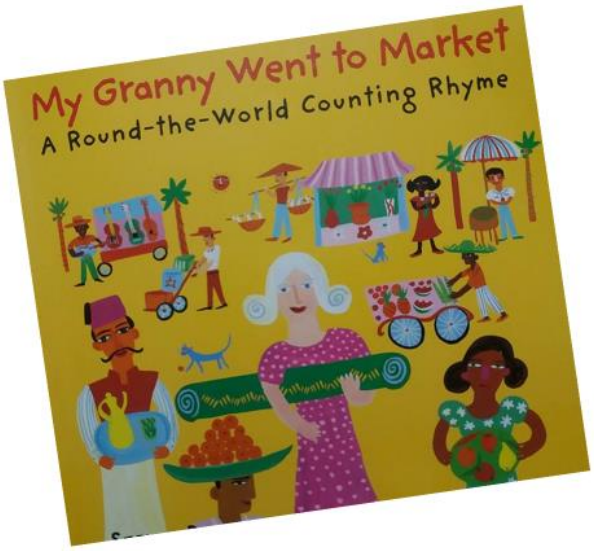
Unidade "Seasons change: Autumn"

Nome: _____
Ano: _____**Turma**_____

1. Fill the spaces with the correct answer.

Flag	Country	Nationality
		
		
		
		
		
		
		
		
		

Anexo 8.3 – Power- Point



By Stella Blackstone and Chistopher Corr

My granny went to market
to buy a flying carpet.

She bought the flying carpet
from a man in Istanbul.
It was trimmed with yellow tassels,
and made of knotted wool.

Blue Mosque

Market in Istanbul

Next she went to Thailand
and flew down from the sky
to buy herself two temple cats,
Puyin and Puchai. *

*"Puyin" means "little girl" and "Puchai" means "little boy"

Wat Phu Thak – Buddhist temple

Then she headed westwards
to the land of Mexico;
she bought three fierce and funny masks,
one pink, one blue, one yellow.

Masks on display at the Museum of Popular Art in Mexico City

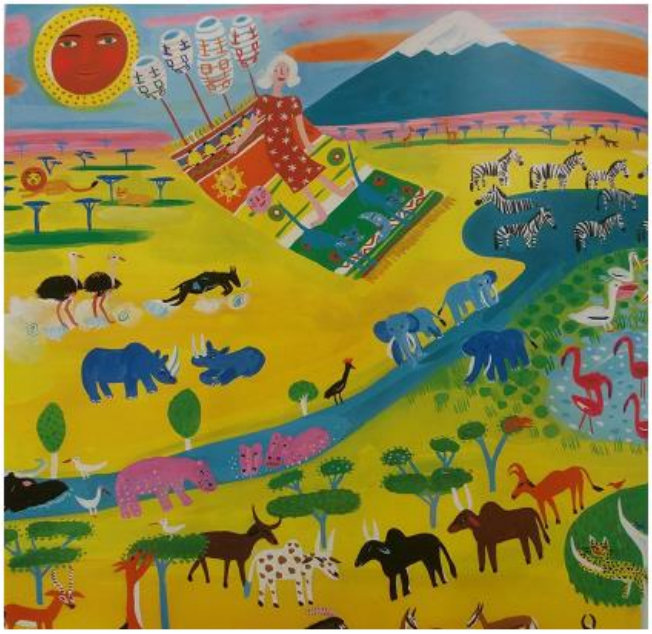
The flying carpet seemed to know
exactly where to take her;
they went to China next,
to buy four lanterns made of paper.*

*the symbol on the lanterns means "double happiness"

Lanterns are a symbol of reunion.

The alphorn is used by mountain dwellers in Switzerland

"Now Africa!" sang Granny,
"We must wake the morning sun!"
So they shimmied south to Kenya
where she bought six booming drums.



Kenyan people dancing with drums.

Maasai woman in traditional headdress and attire.

Next they headed northwards,
past the homes of mountain trolls,
to stop a while in Russia
for seven nesting dolls.

The name "matryoshka" (матрёшка), literally "little matron", is a diminutive form of Russian female first name "Matryona" (Матрёна) or "Matriosha".

"Australia," Granny ordered,
"Take me down to Alice Springs.
I want eight buzzing boomerangs
that fly back without wings."

Alice Springs

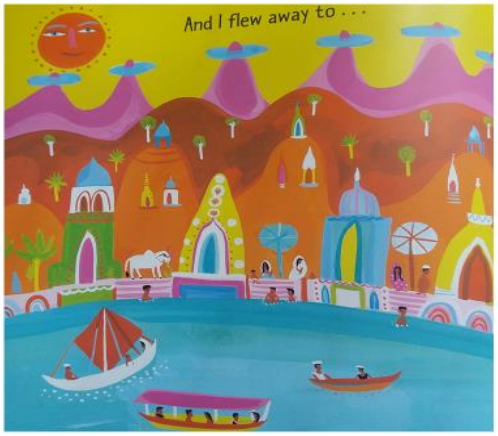
Then Granny sighed, "I've bought so much,
but nothing Japanese!"
In Tokyo she found nine kites
that fluttered in the breeze.

Kite Museum

Museum in Marunouchi & Nihombashi

But best of all, she met me
in the mountains of Peru,
where she gave me ten black llamas
and a magic carpet too!

Llamas in Peru



Anexo 7.4 – Marcadores para o mapa

Anexo 8.5 – Tapete

Anexo 8.6 - Questionário de autoavaliação

Questionário de autoavaliação por sessão
Unidade “Seasons change: Autumn”

Nome:_____ **Ano:** _____**Turma**_____

1. Match the countries, nationalities and cultural icons. (Faz corresponder os países, as nacionalidades e os ícones culturais.)

- Thailand
- Turkey

- Russian
- Chinese

- Japan
- Mexico

- Australian
- Turkish

- Kenya
- Switzerland

- Thai
- Peruvian

- China
- Russia

- Japanese
- Swiss

- Australia
- Peru

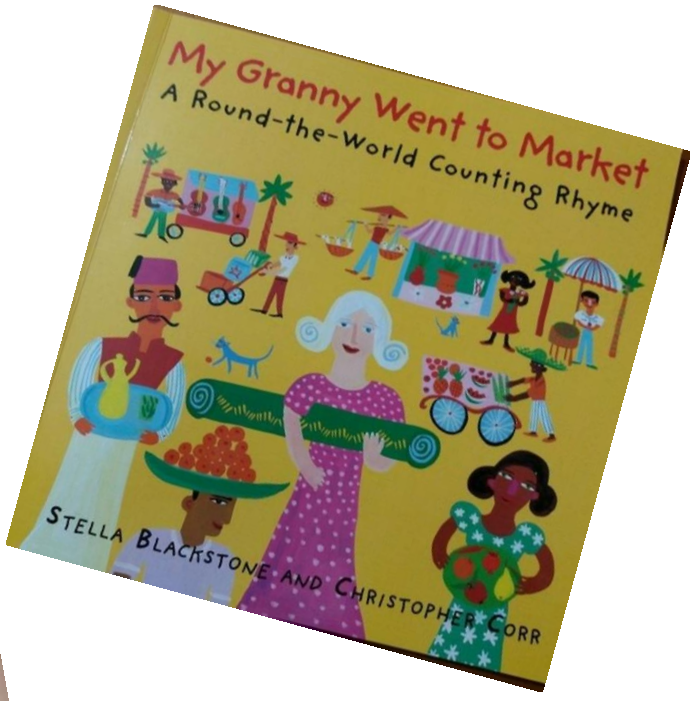
- Mexican
- Kenyan

Anexo 8.7 - Jogo do bingo

Anexo 8.8 – Folha de rosto

Folha de rosto
Unit: "Seasons change: Autumn"
Nome:_____ Ano: _____Turma_____

Lesson n. _____ (Unit: "Seasons change: Autumn") 17th November 2016	**Summary:** Countries and Nationalities. Reading interpretation of *My Granny Went to Market* (Stella Blackstone and Christopher Corr).



Anexo 9 - Planificação sessão 7

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sessão de conclusão do projeto

Sumário: Welcoming friends from different countries. What I like the most about the picturebooks.		
Duração: 60 min. **N.º de alunos: 25**	**Nível A1**: 3º ano **Unidade:** "Seasons change: Autumn"	**Data**: 22/11/2016 **Hora**: 14:00-15:00 **Local**: CEM **Professoras:** Sónia Ferreira e Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) • Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação; • Conhecer costumes e tradições de outros povos; • Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…).	
Conhecimentos prévios	Countries and nationalities (Peru, Peruvian; Australia, Australian, Mexico, Mexican; China, Chinese; Japan, Japanese; Russia, Russian, Switzerland, Swiss, Turkey, Turkish, Thailand, Thai); characters of the picturebooks (Peter, Abdul, Hassan, Elliot and Kailash) and cultural traditions from the picturebooks studied in class.	
Metas curriculares 3.º ano	L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
Competência plurilingue e intercultural Objetivos gerais	- Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Cooperar com os/as colegas.	
Objetivos específicos	• Envolver-se nas atividades propostas; • Elaborar cartazes que acolham crianças de outros países tendo em conta as suas origens; • Planificar uma festa de acolhimento; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas escrevendo em diferentes cartolinas o que mais os marcou em cada um dos picturebooks analisados na aula.	
Conteúdos interculturais	• Countries and nationalities ○ Cultural icons ○ Climate ○ Religions ○ Animals ○ …	
Conteúdos lexicais	• Countries and nationalities	

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
60 min. **+** **60 min.**	• Nesta aula dar-se-á aos/às alunos/as cartolinas e lápis de cor, para que estes/as pudessem elaborar um cartaz para acolher cada uma das personagens dos *picturebooks* abordados aos longo das sessões do projeto. Assim, um grupo acolherá o Hassan, outro o Abdul, outro o Kailash, outro o Elliot e, por fim, o Peter. • Na sala de aula estarão, também, afixadas cartolinas com a imagem dos *picturebooks* abordados em sala de aula. Assim, será pedido que em cada uma das cartolinas os/as alunos/as escrevam o que tinham aprendido com cada uma das histórias. • No dia seguinte, terá lugar uma pequena festa simulando o acolhimento das personagens dos *picturebooks* e pondo em prática a planificação dos/as alunos/as	• Lápis de cor • Cartolinas

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
• Videogravação • Observação direta participante • Cartolinas	Envolvimento Envolve-se nas atividades: - Concentração - Energia - Motivação/ satisfação Conhecimentos sobre línguas e culturas - Perceções sobre línguas e culturas Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia) - Convoca conhecimentos prévios no domínio intercultural para desenhar um plano de acolhimento. Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana) - Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico ▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

Bibliografia/ webgrafia

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas.* Porto: ASA.
http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/
http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html
http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/
http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-India/4030/
https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSsbCc
https://www.ethnologue.com/statistics/size
https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w
https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em http://www.dge.mec.pt/portugues, a 1-11-2016.
Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Books for Teachers*. Oxford:

Anexo 10 - Compilação de dados da sessão 1

"My Two Blankets"

S1 - Tabela 1	Perguntas	Opções de resposta	n.º de respostas dos sujeitos (A1-A25) (faltaram sujeitos A7 e A15)
Perguntas de resposta fechada	Pergunta 1a: No livro *My two Blankets* existem duas cores que predominam.	O cinzento representa: tristeza	23
		O cinzento representa: alegra	0
		O laranja representa: tristeza	0
		O laranja representa: alegria	23
	Pergunta 1b. Como se sentia a Cartwheel quando ouvia o som das pessoas a falar na rua?	Curiosa	0
		Sozinha	23
	Pergunta 1c. A manta cor de laranja simbolizava:	A sua antiga casa	16
		O amor da tia por ela	7

S1 - Tabela 2	SUJEITOS	RESPOSTAS
Pergunta de resposta aberta		**O que significa para ti o chapéu-de-chuva?**
	A1	Para aprender a mesma língua que eles
	A2	Proteção da chuva
	A3	Para mim é um símbolo da amizade
	A4	O chapéu é para proteger da chuva
	A5	a amizade
	A6	alegria

A7	SR
A8	faltou
A9	Para proteger da chuva
A10	amor e alegria
A11	a ajuda
A12	Significa as palavras que a Cartwheel aprendeu
A13	Significa que me estou a proteger
A14	É para me sentir feliz
A15	SR
A16	Não sei
A17	faltou
A18	Que nos guarda da chuva
A19	amizade
A20	amor
A21	alegria
A22	simpatia
A23	amizade
A24	Um gesto de amizade
A25	alegria

S1 – Tabela 3	SUJEITOS	RESPOSTAS
Pergunta de resposta aberta		**O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?**
	A1	Ela ficava triste
	A2	Ela ficava sozinha e não tinha ninguém para brincar
	A3	Ela continuava triste
	A4	Nunca aprendia a falar
	A5	Acontecia que ela ficava muito triste
	A6	Ela tinha ficado triste
	A7	Não sabia nada de palavras
	A8	faltou
	A9	Assim a menina não sabia nada

	A10	A Cartwheel sentia-se muito sozinha
	A11	Ela ficava triste e sozinha
	A12	Ela ia continuar cinzenta
	A13	Ela não percebia o que as professoras diziam
	A14	A Cartwheel sentia-se só
	A15	Ela não aprendia
	A16	A Cartwheel ficava triste para sempre
	A17	Faltou
	A18	Ficava assustada para sempre
	A19	Acontecia que ela não a podia compreender
	A20	Ela sentia-se triste
	A21	Não sabia a língua dela
	A22	Ficava sempre triste
	A23	Sentia-se muito sozinha
	A24	A menina ficava triste
	A25	A Cartwheel ficava triste

S1 – Tabela 4	**SUJEITOS**	**RESPOSTAS** **Questionário de autoavaliação**
Pergunta de resposta aberta		**O que mais gostei nesta sessão foi?**
	A1	Ouvir uma história
	A2	De escrever e de ouvir a história
	A3	De ouvir a história e de escrever o sumário
	A4	A história foi muito fixe.
	A5	De aprender a escrever o sumário e de aprender palavras a inglês com a professora Ana e com a professora Sónia
	A6	A história
	A7	A história
	A8	Faltou
	A9	Gostei da aula e de fazer coisas novas para aprender
	A10	A história

A11	A história
A12	Ouvir a história
A13	A história e o nome daquela menina
A14	SR
A15	Aprender a história
A16	Dos papelinhos no chapéu-de-chuva e de ouvir a história
A17	Faltou
A18	O “book”
A19	Aprender
A20	A história
A21	A história, das professoras novas e do professor e de ir aprender inglês
A22	Da história e do chapéu-de-chuva
A23	Tudo
A24	NR
A25	Do chapéu-de-chuva e da manta

Anexo 11 - Compilação de dados da sessão 2

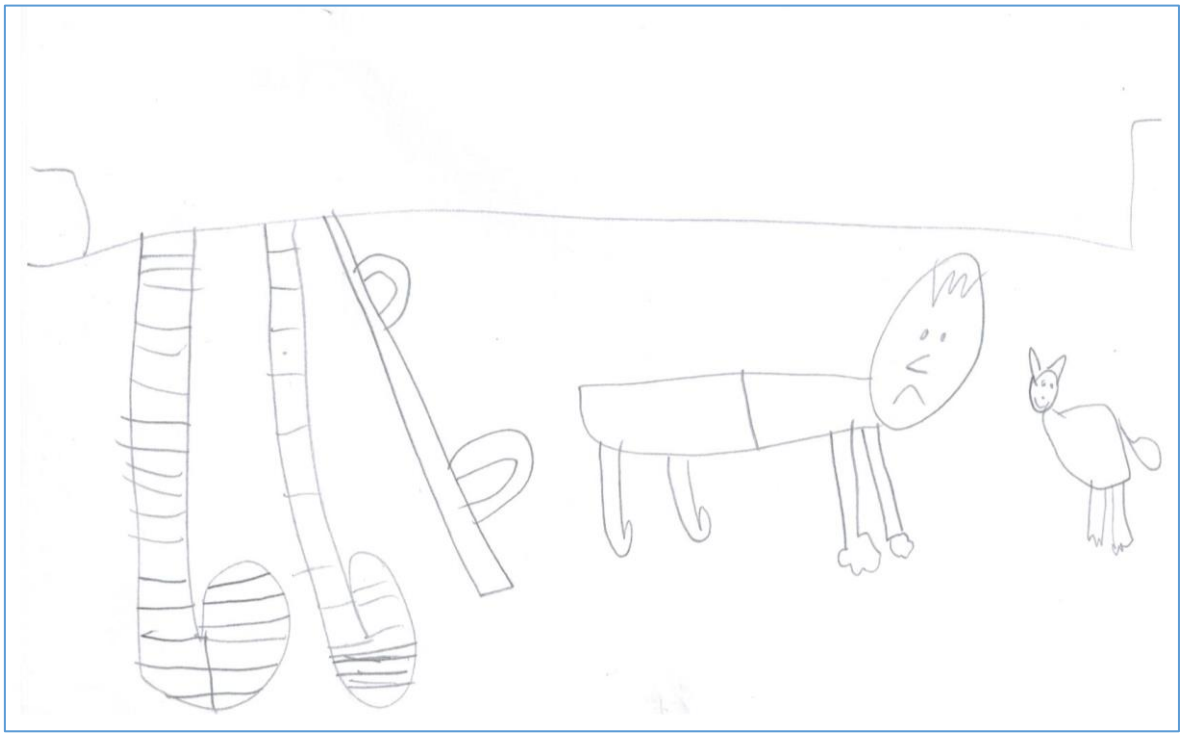
"The Colour of Home"

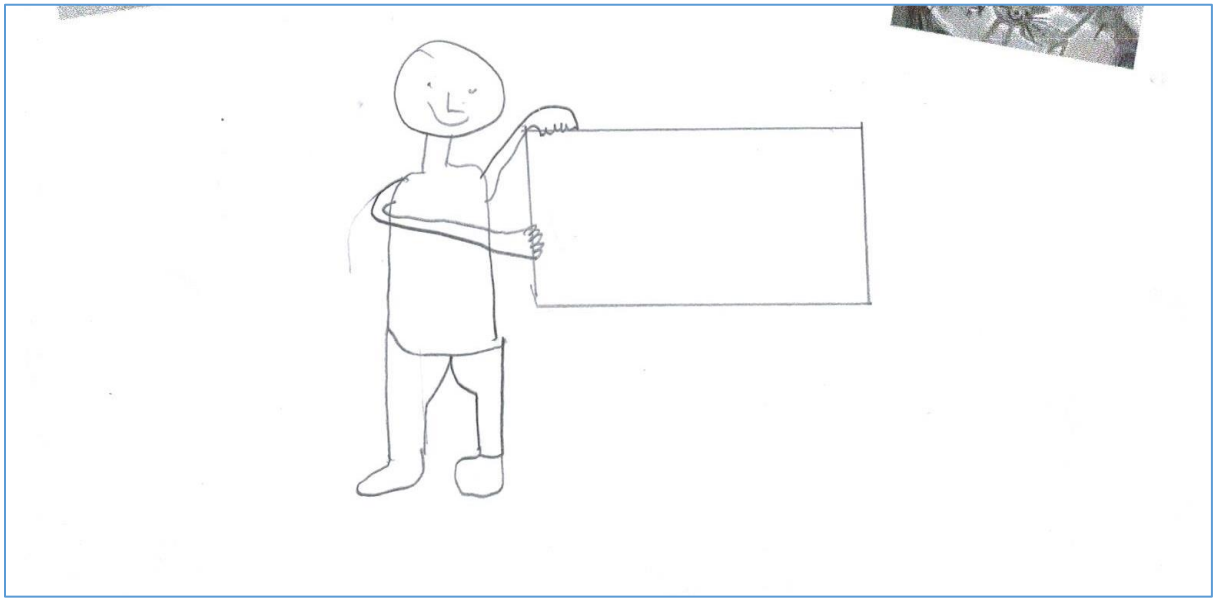
S2 – Tabela 1		
Categorização	SUJEITOS	RESPOSTAS
		Desenha aquilo que mais te marcou na história de Hassan.
Guerra	A1	Desenha o Hassan com uma expressão triste (boca), escondido debaixo da cama com o seu gato (que sorri indiferente), vendo-se apenas as pernas de um homem armado (assume a perspetiva do Hassan e do leitor).
	A3	Desenha um militar, ocupando a página inteira, intitulando com a palavra "guerra"
	A6	Desenha o Hassan com medo (boca a direito) escondido debaixo de uma cama, vendo-se as botas de um indivíduo (militar) – ocupa apenas a parte superior da página
	A9	Desenha a antiga casa de Hassan e fora da mesma o Hassan (com uma boca expressando tristeza) deitado com o gato (sem rosto) e um militar rindo-se e apontando uma arma.
	A12	Desenha o Hassan com uma expressão triste (boca), escondido debaixo da cama, vendo-se o corpo de um homem armado, sem cabeça visível, apontando uma arma para o menino (assume a perspetiva do Hassan e do leitor) – ocupa toda a página
	A20	Desenha umas pernas e uma mão a segurar uma arma. Usa apenas a parte esquerda da folha.
	A 21	Desenha o Hassan deitado debaixo da cama. Mostra uma cara triste e tem junto a ele o gato. Usa o meio da folha. No canto inferior esquerdo desenha um soldado sorridente com uma arma na mão.
	A 22	Desenha no final da folha o Hassan deitado debaixo da cama com uma cara triste.
	A 24	No fundo da folha desenha as pernas do soldado e Hassan deitado debaixo da cama com uma cara sorridente com o gato sobre a barriga, também a sorrir.
Hassan mostrando um desenho	A2	Desenha Hassan feliz, mostrando um desenho (em branco). Ocupa menos de metade da página
	A17	Desenha o Hassan mostrando o desenho a duas senhoras, sendo uma representada com um hijab (ocupa o canto superior esquerdo da página)
	A 19	Utilizando a parte inferior da folha desenha o Hassan sorridente segurando o desenho que fez da sua antiga casa. Desenha a casa, o gato, duas ovelhas e o sol.
	A 23	Desenha o Hassan sorridente segurando uma folha com o desenho da antiga casa. Usa apenas o lado esquerdo da folha.
Nova casa	A4	Desenha o Hassan deitado, na nova casa, a sorrir
Antiga casa	A5	Desenha o Hassan feliz de mãos dadas com a mãe (representada por um hijab), com ovelhas a olhar para ele. Em segundo plano vê-se a sua casa antiga (uma cabana)
	A7	Desenha a antiga casa de Hassan em segundo plano e em primeiro plano umas ovelhas

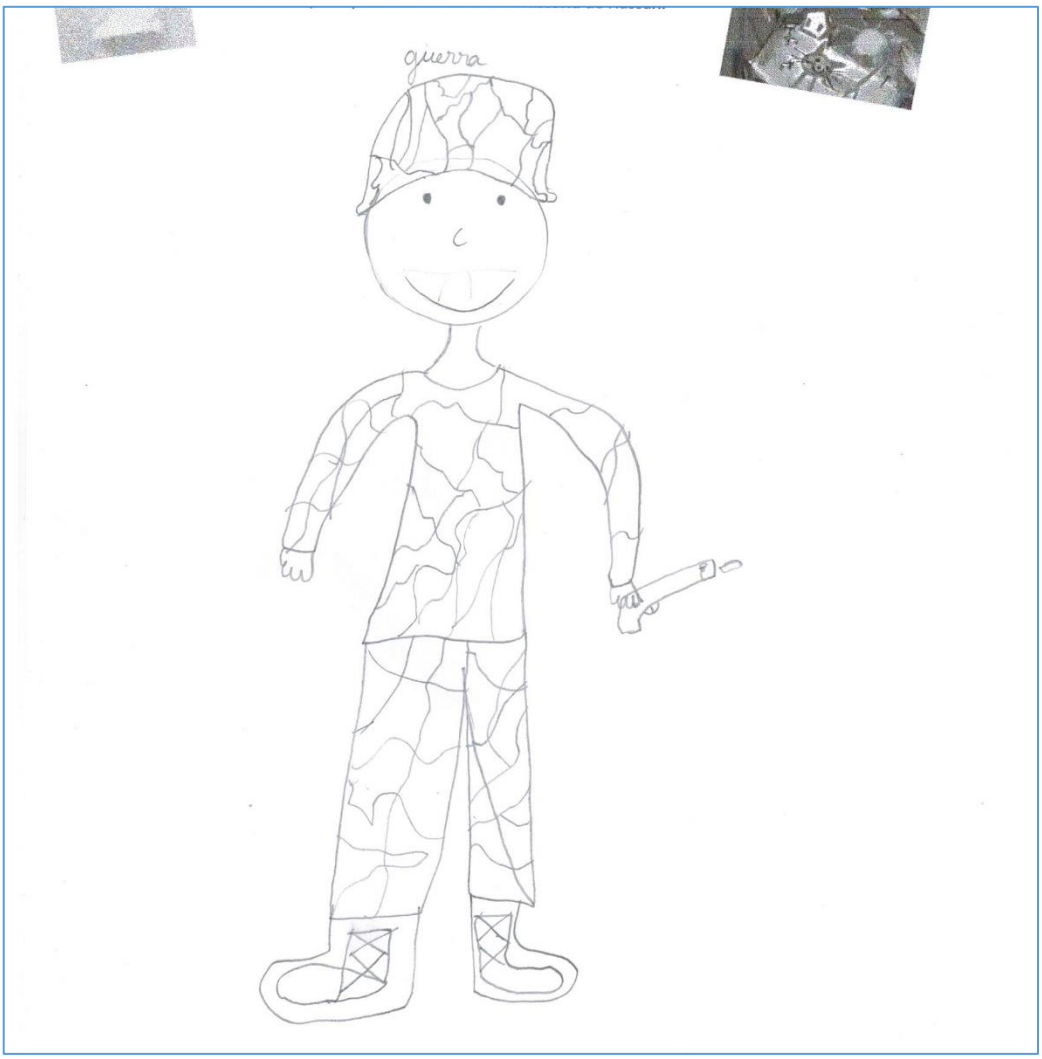
	A10	Desenha o Hassan com a sua mãe (sem Hijab) à porta de uma cabana triangular, ambos rindo
	A 11	Num pequeno retângulo, desenha a antiga casa de Hassan com uma ovelha
	A 18	Desenha a antiga casa de Hassan num pequeno quadrado usando o canto superior esquerdo da folha. Desenha a casa, duas ovelhas, o gato, nuvens e as árvores. Desenha ainda o Hassan usando a parte inferior direita da folha, sorrindo.
	A 25	Desenha a antiga casa usando a parte central da folha. Desenha a casa, as árvores colocando em primeiro plano o gato e as ovelhas mais pequenas.
escola	A8	Desenha duas mesas com cadeiras dentro de um quadrado e intitula “School”
Fuga (refugiados)	A15	Desenha a antiga casa de Hassan (forma geométrica que ocupa grande parte da página). No lado direito, desenha um carro pequeno e quatro pessoas (de altura crescente) e o gato
outros	A13	Um/a senhor/a a rir convidando a entrar numa casa (nova escola?)
	A14	Uma casa intitulada no telhado com “school” e com uma ovelha e um coelho de cada lado
gato	A16	Desenha um gato cor de laranja que sorri, ocupando grande parte da página e uma trela com uma mão que segue o gato. O título é “cat”.

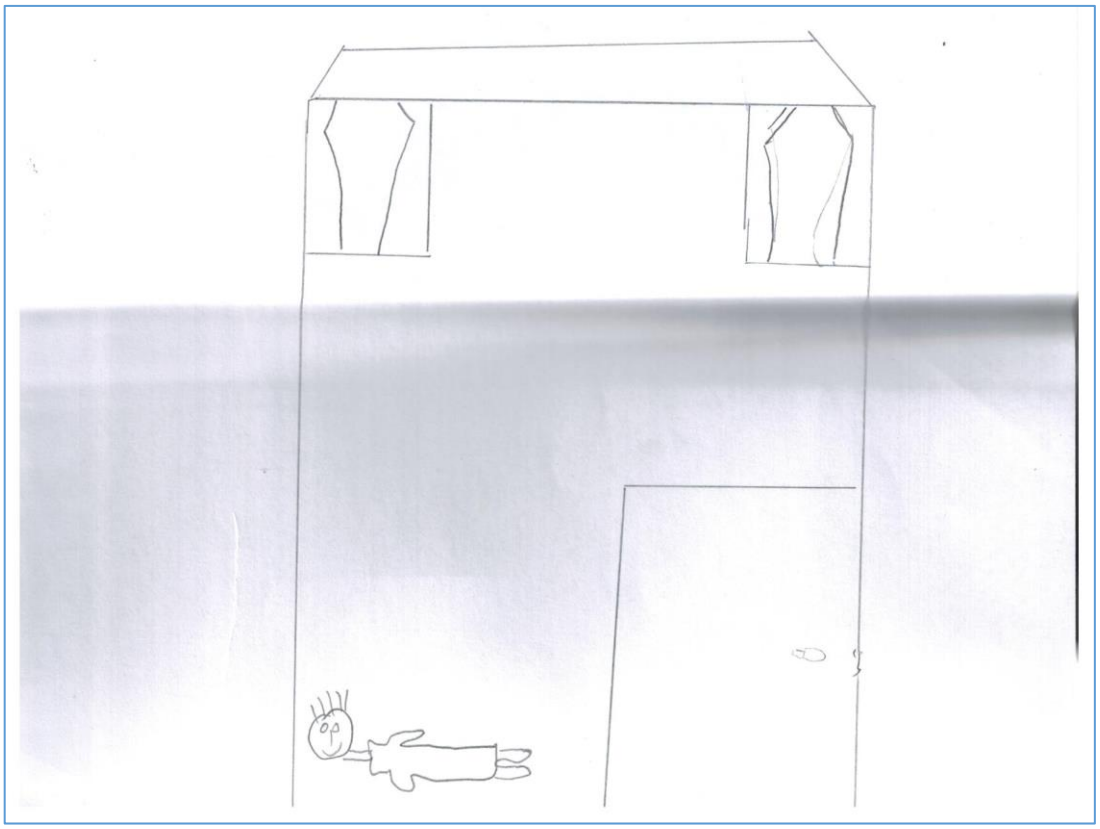
Desenhos: 1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

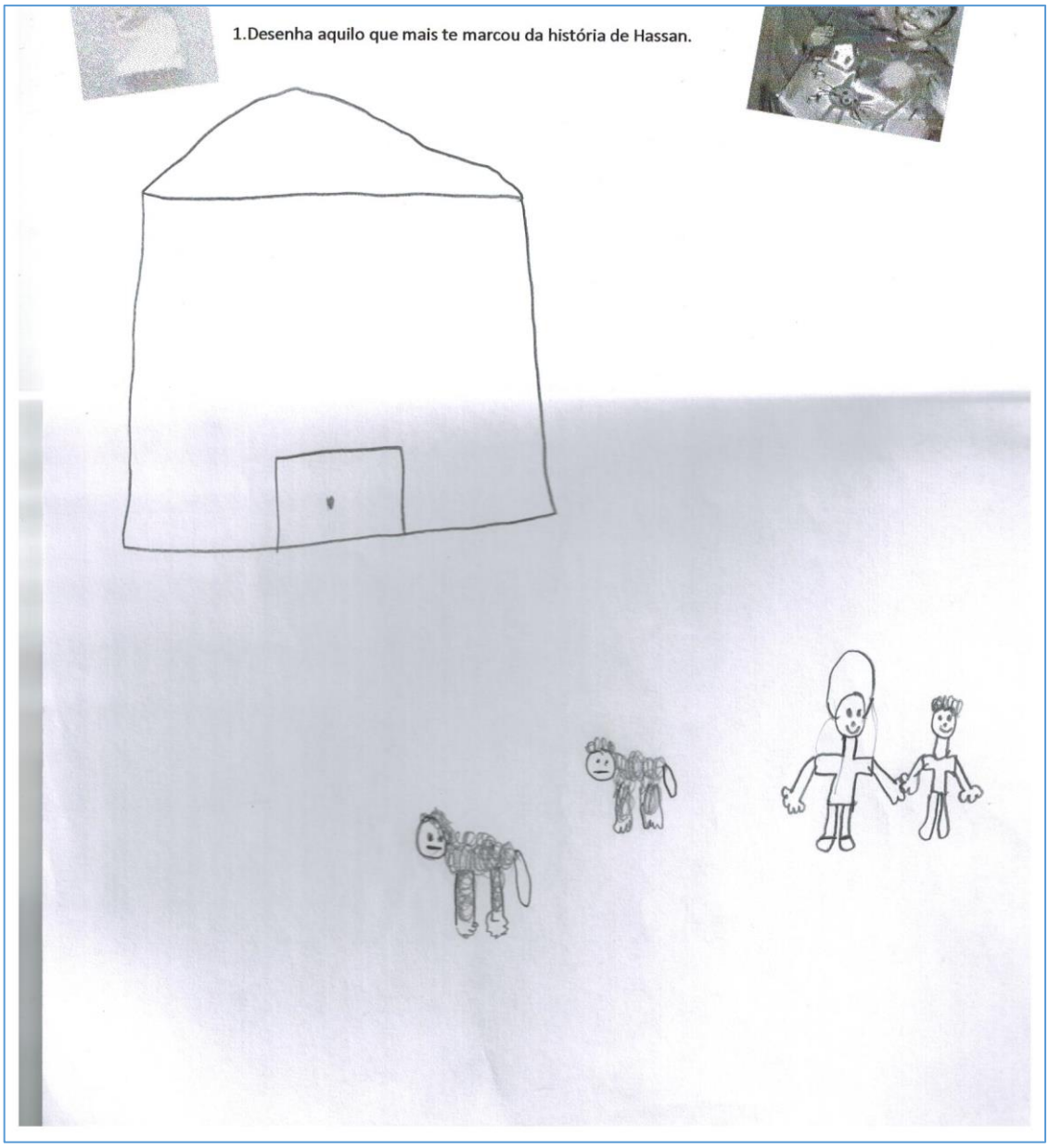
Nota: os desenhos correspondem à dimensão A4, tendo sido comprimidos pela impossibilidade de serem reproduzidos no tamanho original. Algumas partes periféricas da folha foram recortadas, de modo a proteger a identidade das crianças.

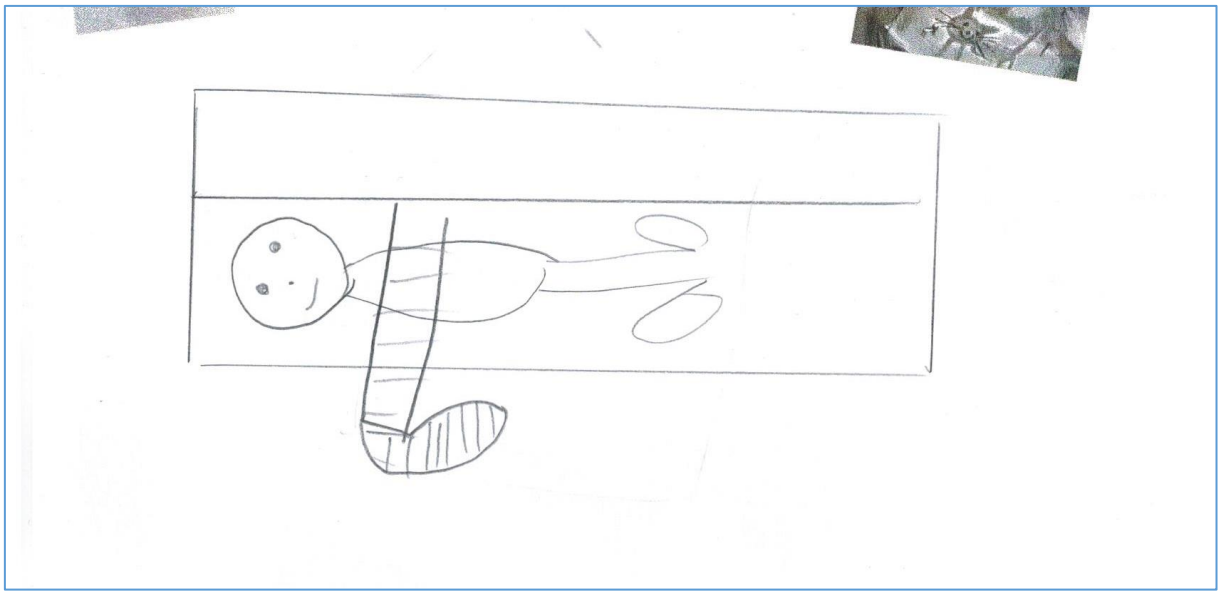


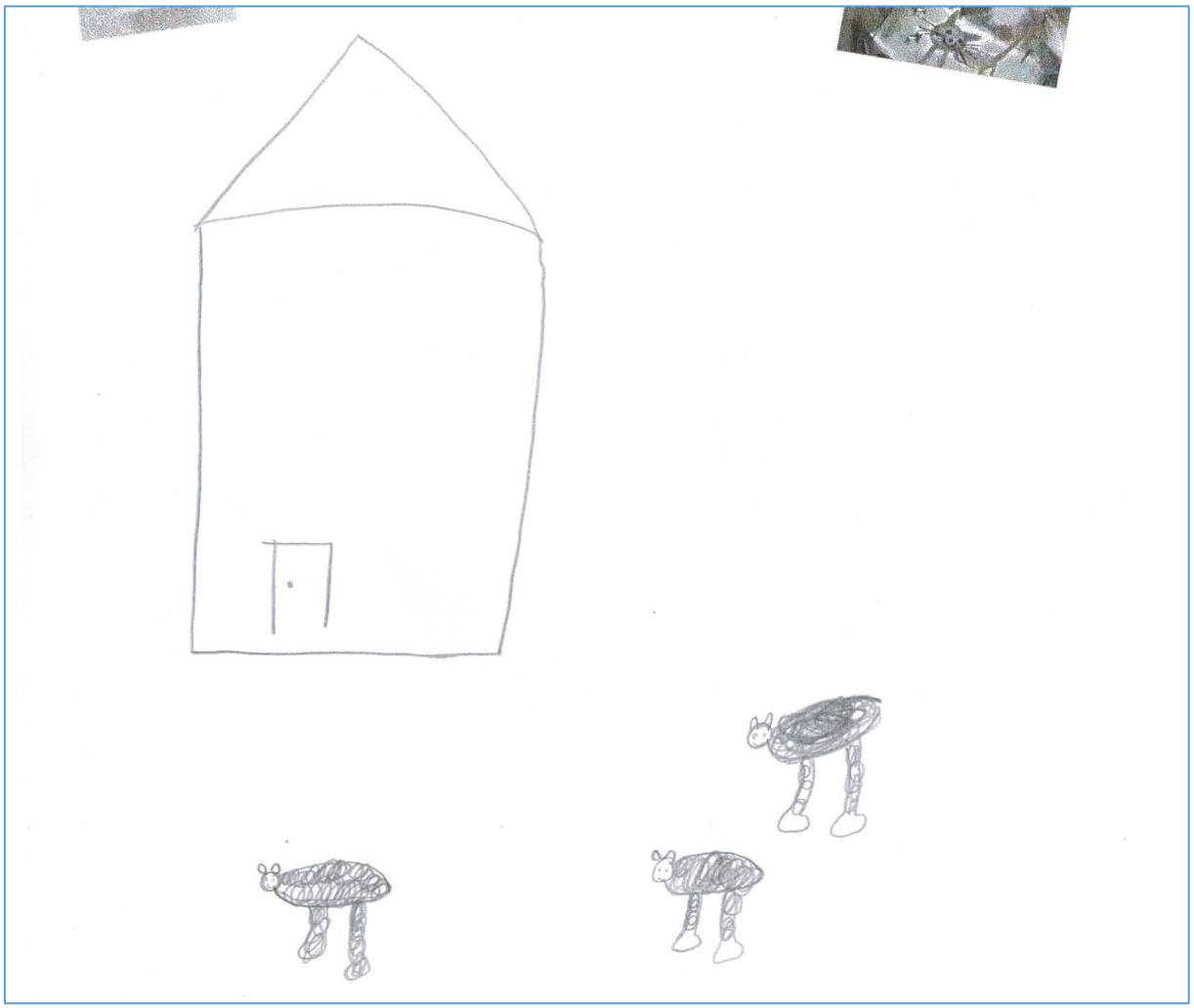


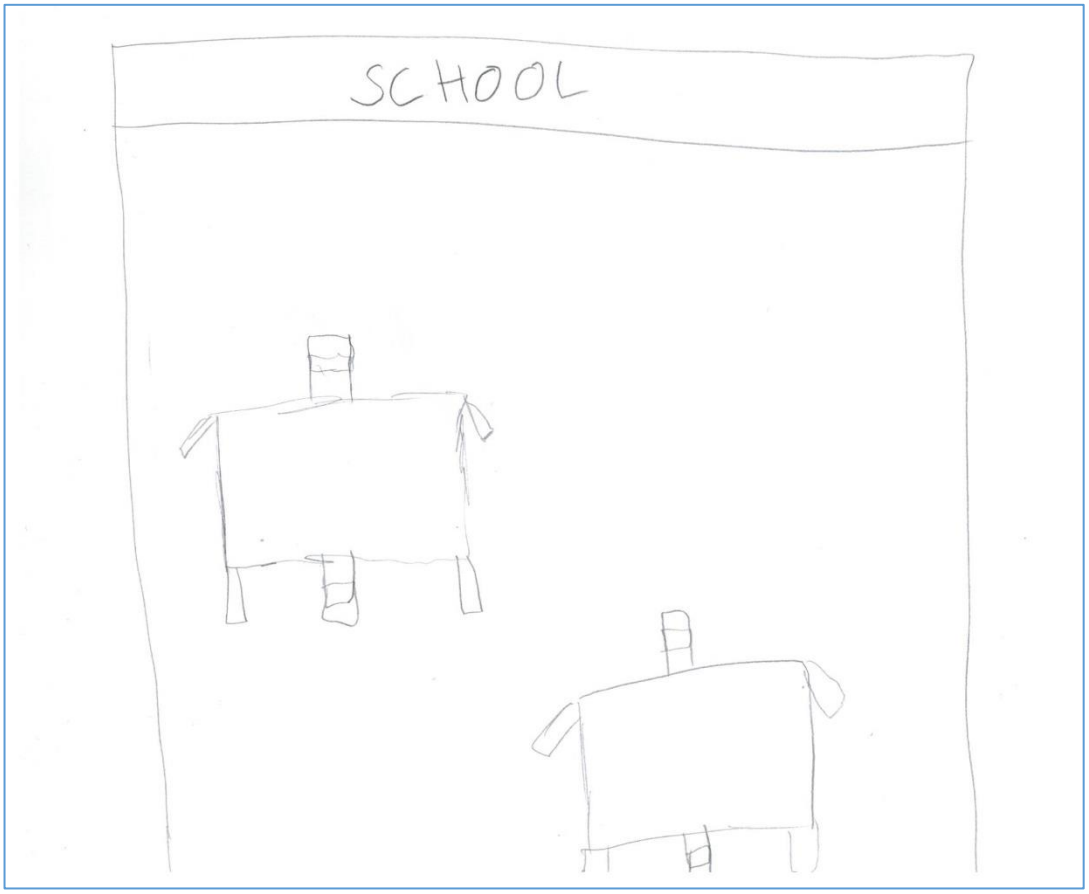

guerra

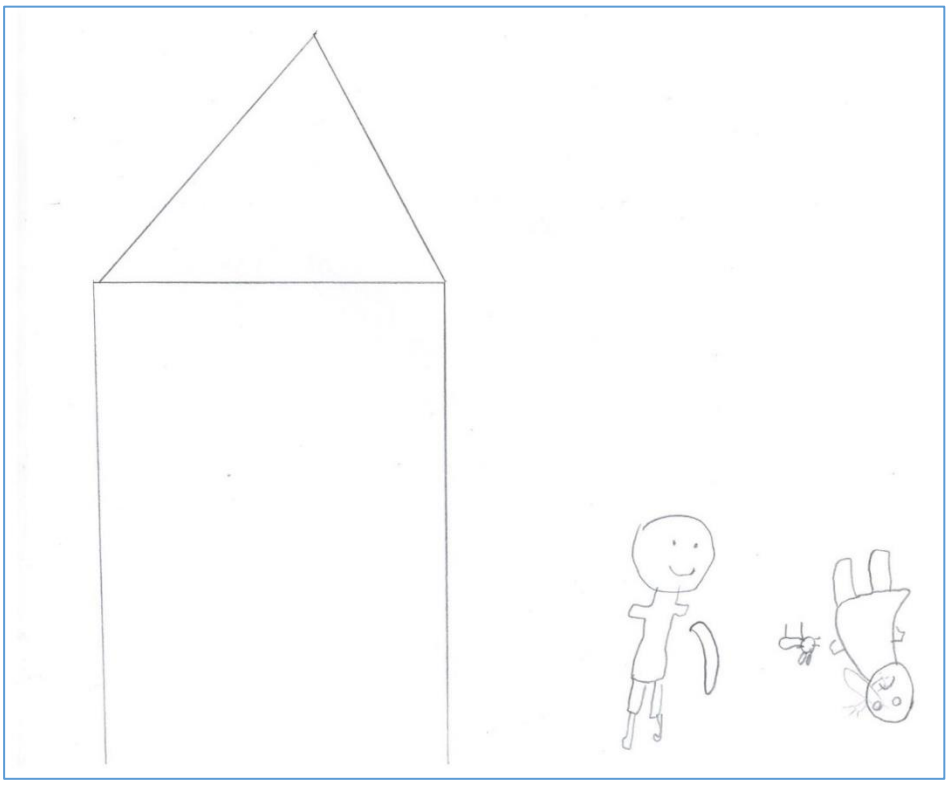


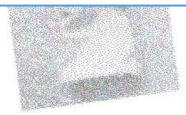

1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.



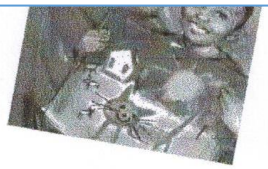


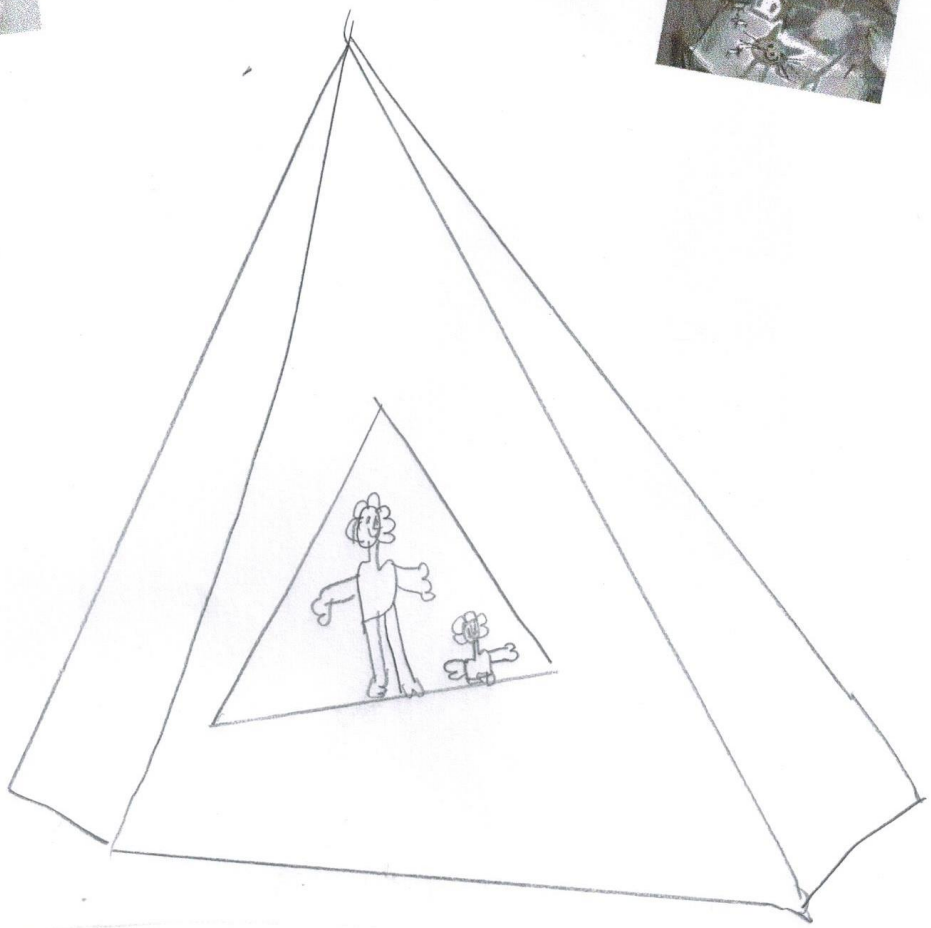

SCHOOL

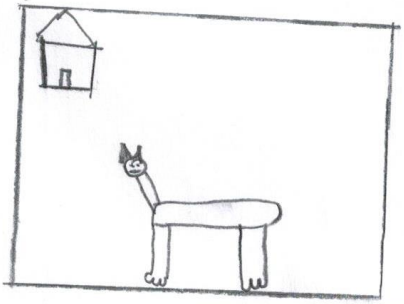


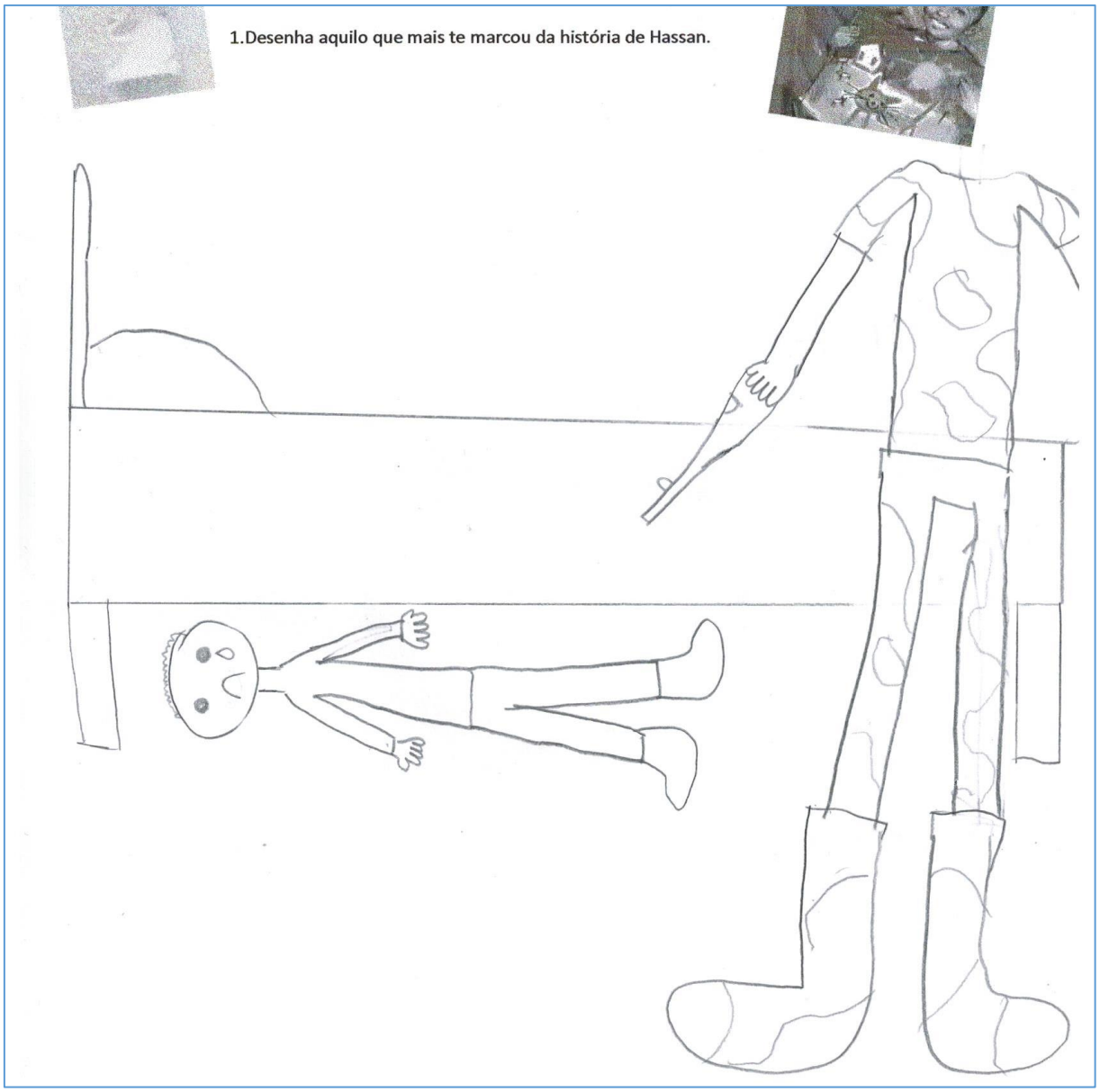


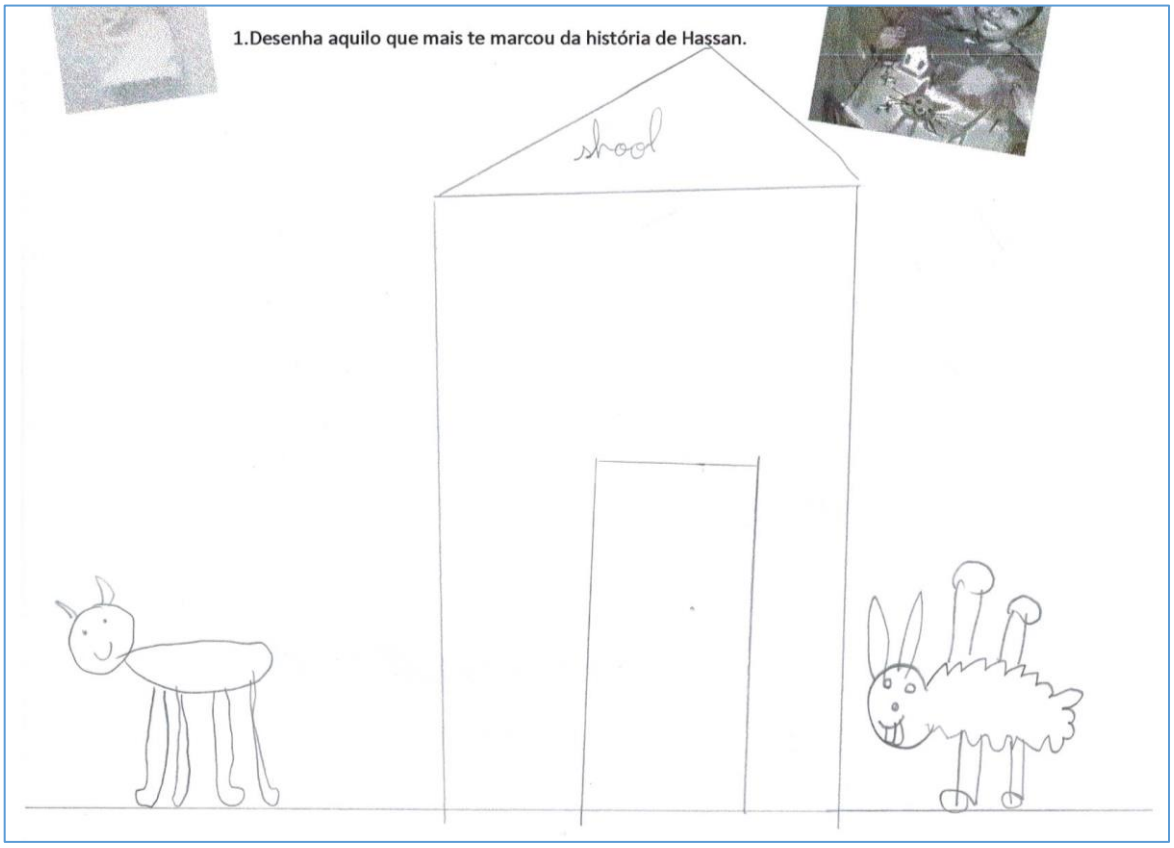
1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

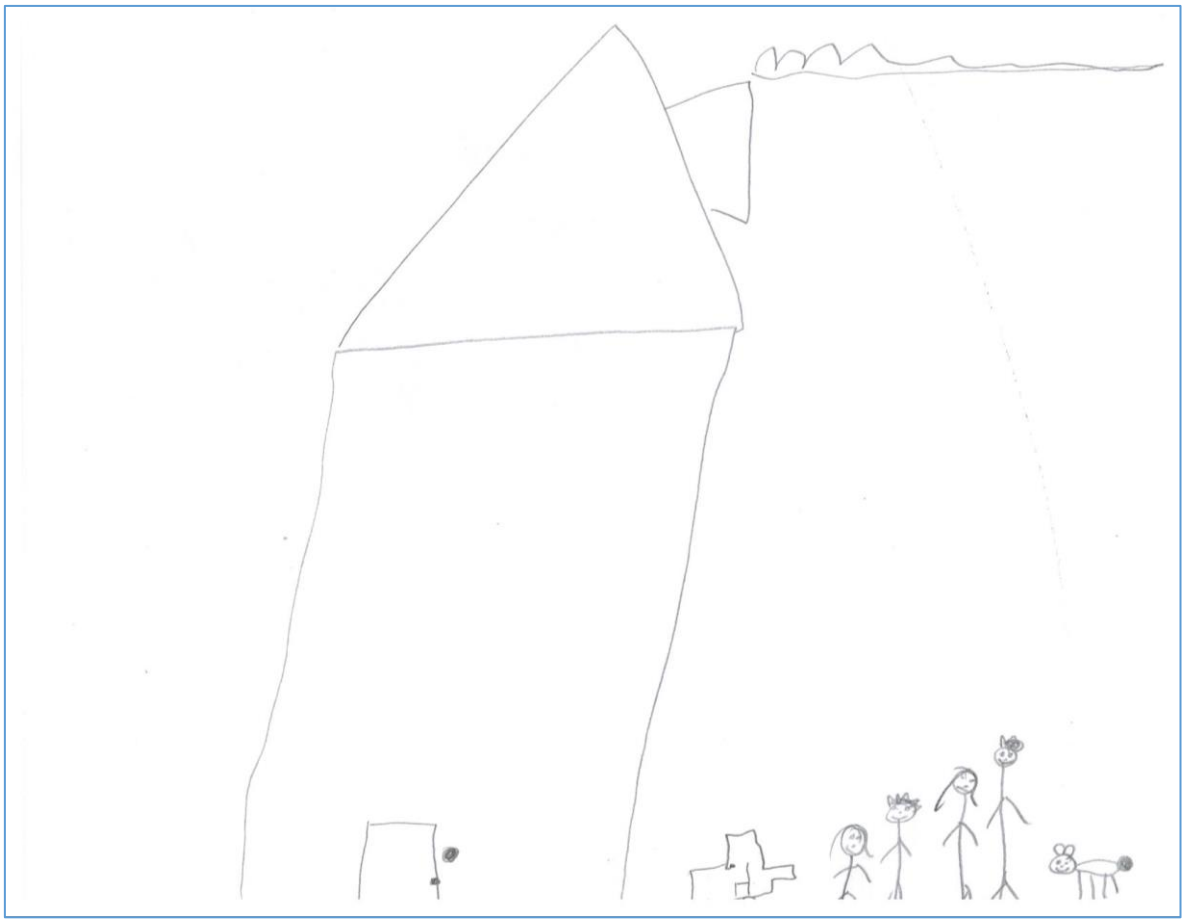


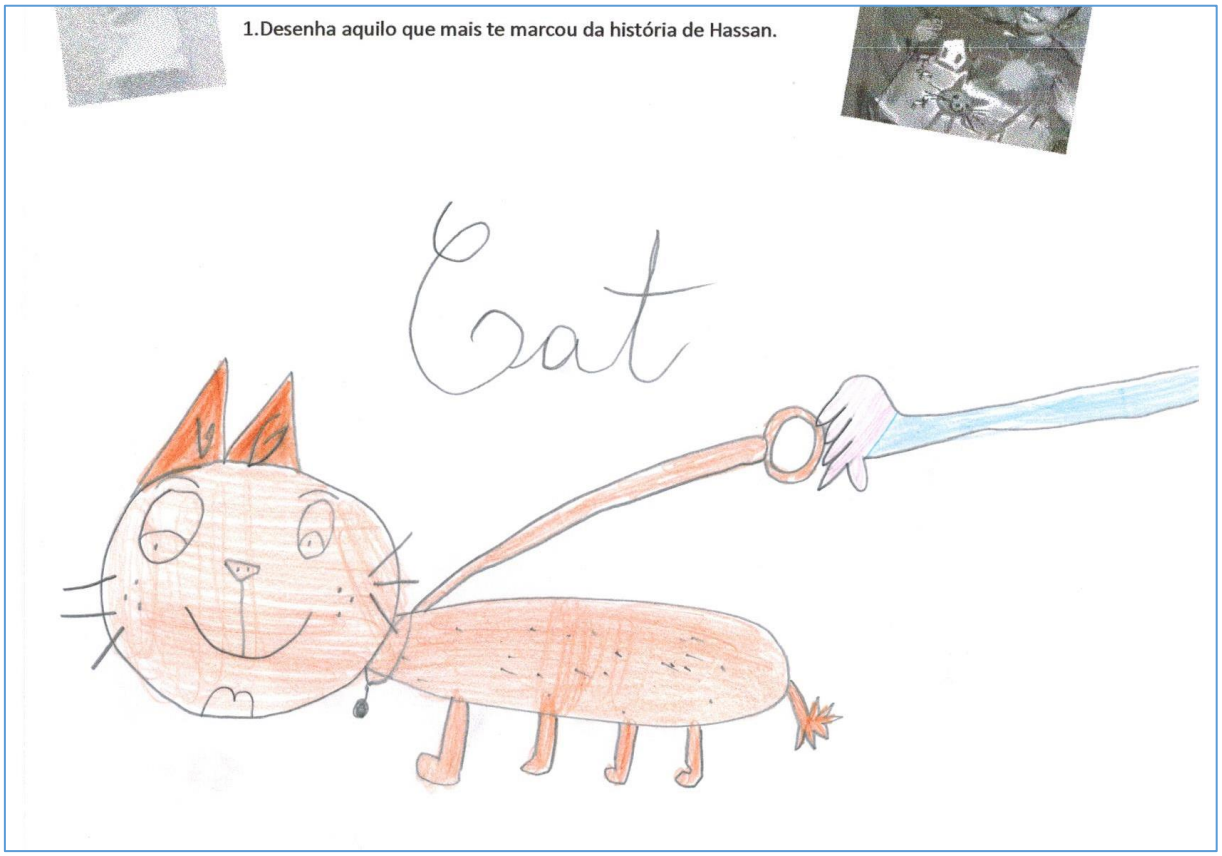


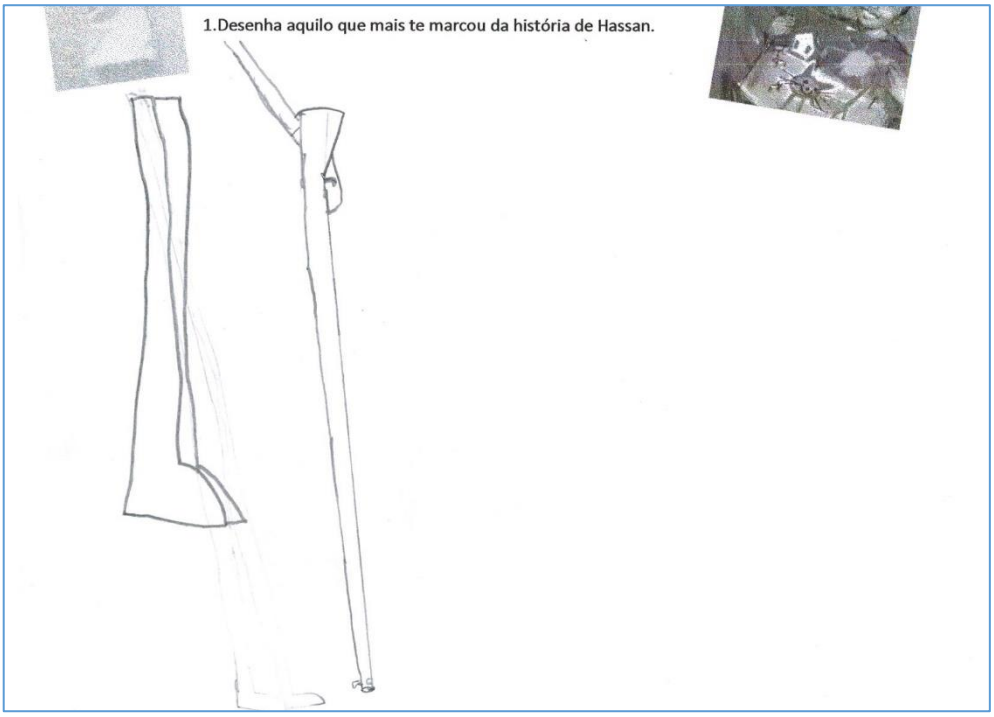


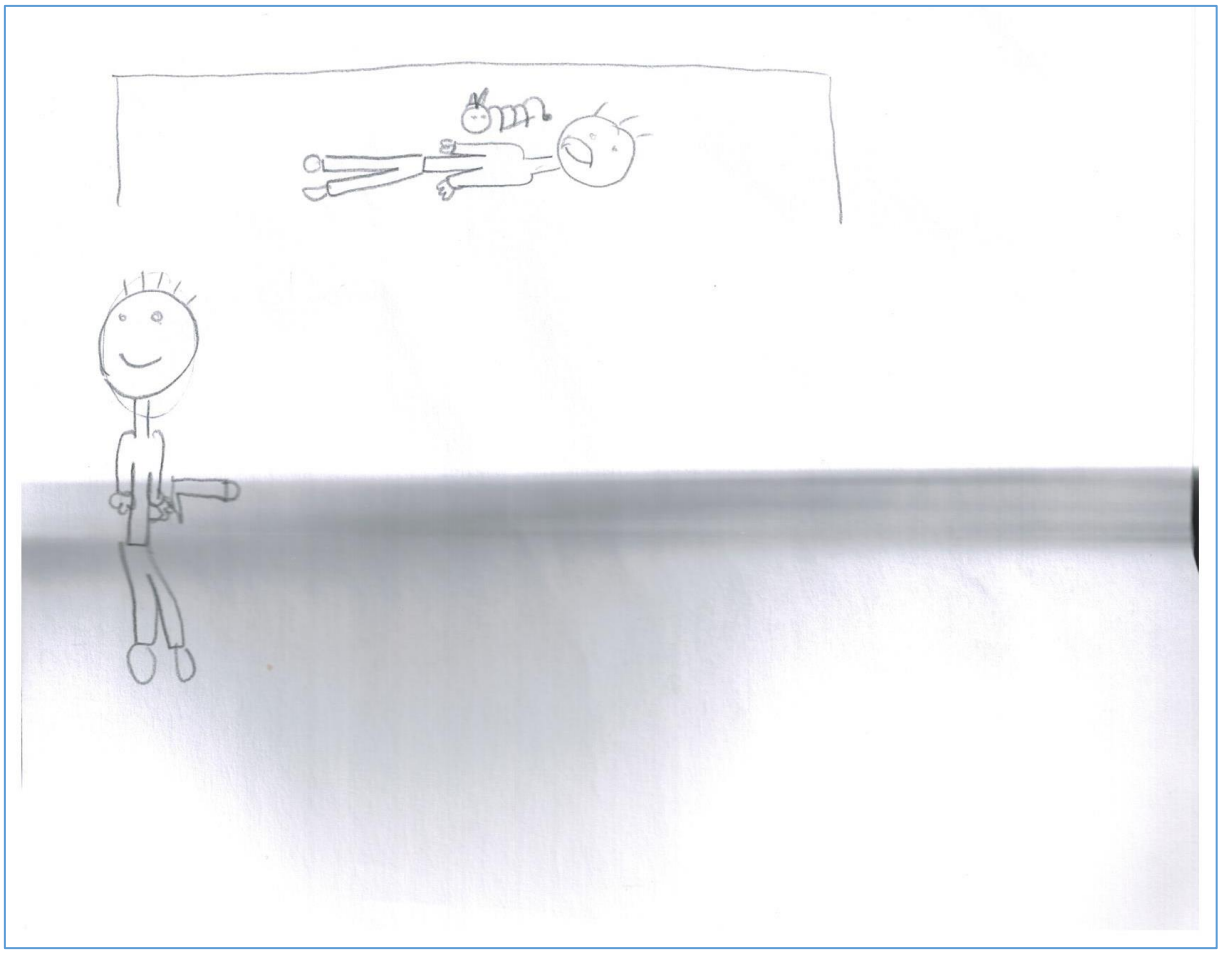

1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

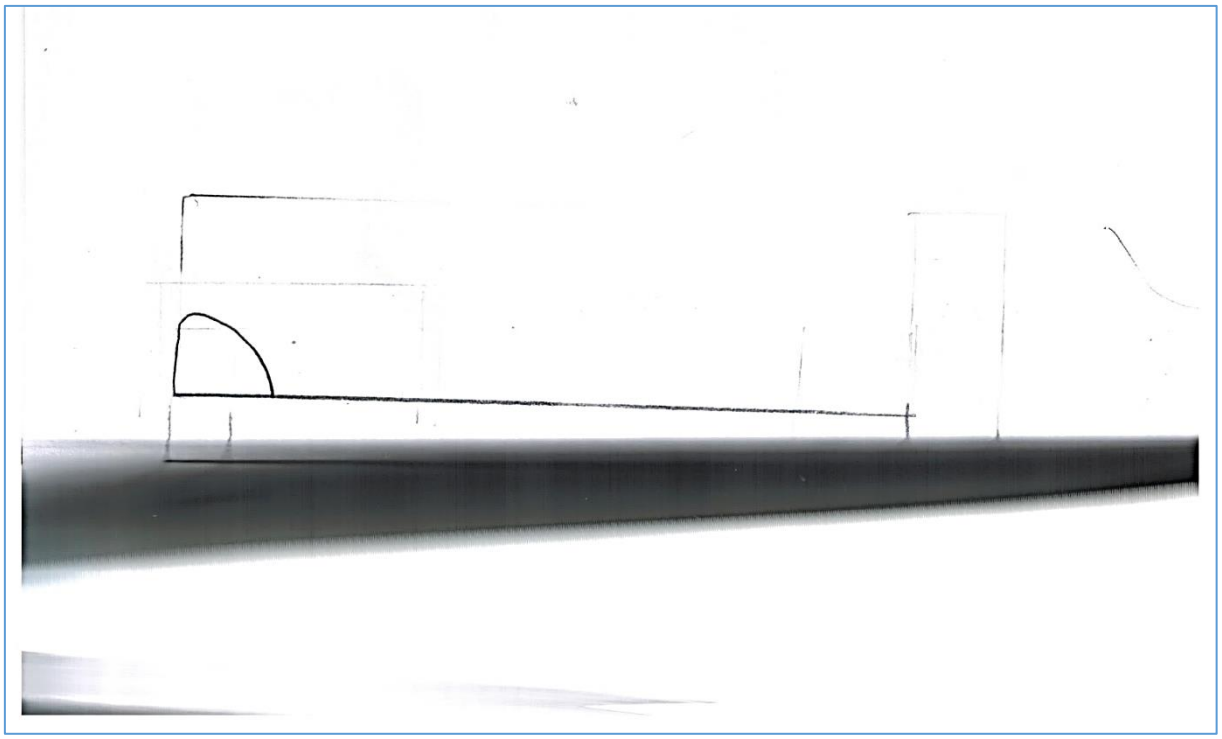

1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.
school

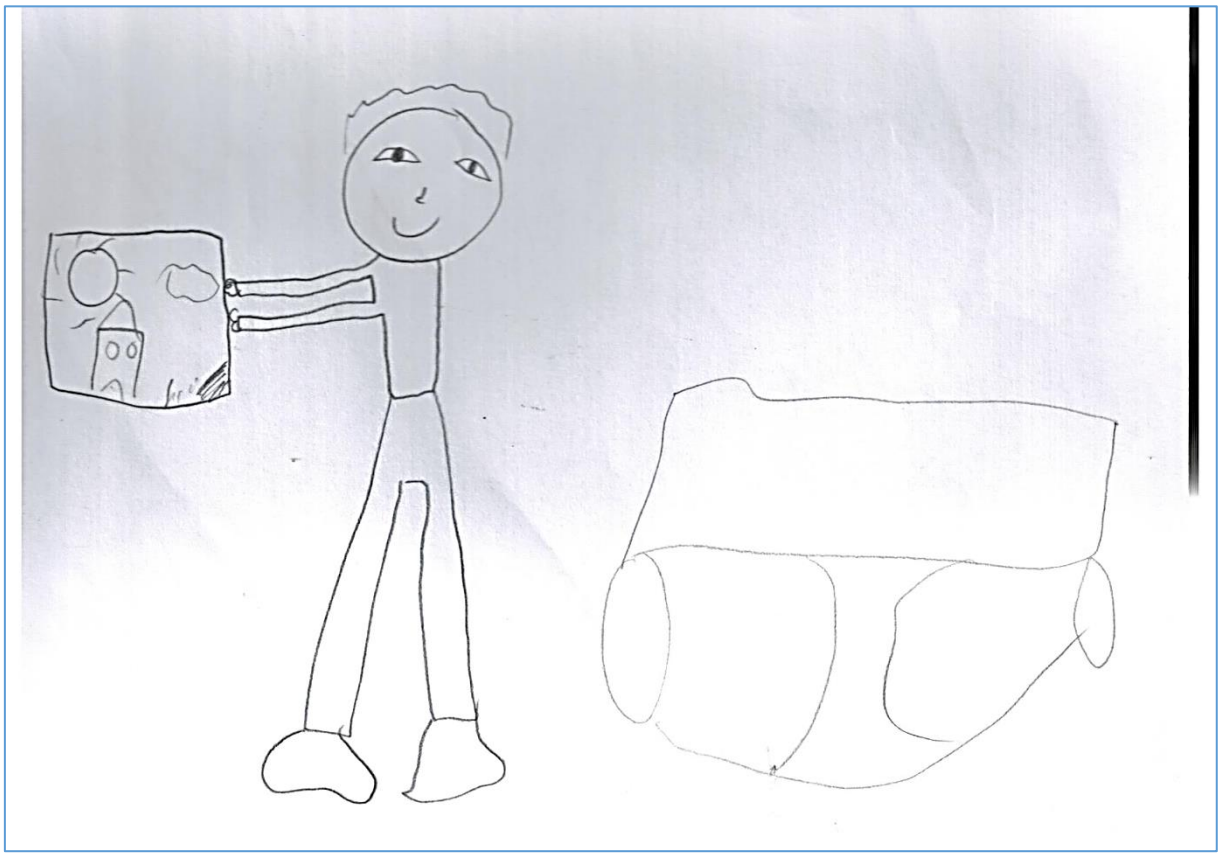


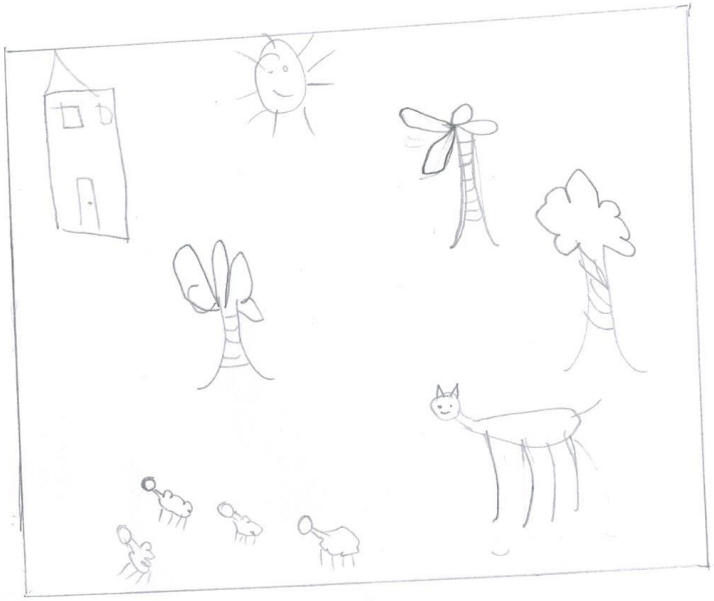

1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.
Cat


1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.









S2 – Tabela 2	Questionário de autoavaliação
SUJEITOS	RESPOSTAS
Pergunta de resposta aberta	**O que aprendi?**
A1	sawir
A2	buuga
A3	sawir
A4	computer
A5	computer
A6	Pencil case
A7	buuga
A8	buuga
A9	SR
A10	História
A11	school
A12	buuga
A13	computer
A14	buuga
A15	computer
A16	caag
A17	kursi
A18	qalinka
A19	School
A20	board
A21	computer
A22	Caag
A23	Caag
A24	computer
A25	Kiisca

Anexo 12 - Compilação de dados da sessão 3

"Mirror"

S3 – Tabela 1	Pergunta 1: Um país onde se fala árabe			Pergunta 2: O profeta da religião islâmica chama-se			Pergunta 3: O árabe é a _____ língua mais falada do mundo			Pergunta 4: "As-salamu alaykom" quer dizer: a ____ esteja contigo		
Resposta*	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR
n.º de sujeitos	12	13	0	0	11	14	0	22	3	14	7	4
*C – certo	NC – errado			NR – Não responde								

S3 – Tabela 2	Questionário de autoavaliação
Pergunta de resposta aberta:	**O que aprendi?**
SUJEITOS	**RESPOSTAS**
A1	A dizer " a paz esteja contigo" em árabe
A2	Alfabeto árabe
A3	amizade
A4	As salamu alaykom
A5	NR
A6	NR
A7	NR
A8	NR
A9	NR
A10	Países que falam árabe
A11	NR
A12	NR
A13	NR
A14	As salamu alaykom
A15	As salamu alaykom
A16	As salamu alaykom
A17	Amor, amizade e carinho
A18	As salamu alaykom
A19	Comida, línguas e países
A20	As salamu alaykom
A21	Família que come com as mãos
A22	Ouvir histórias noutra língua
A23	Sukkar, zarafa, limum
A24	NR

A25	NR	

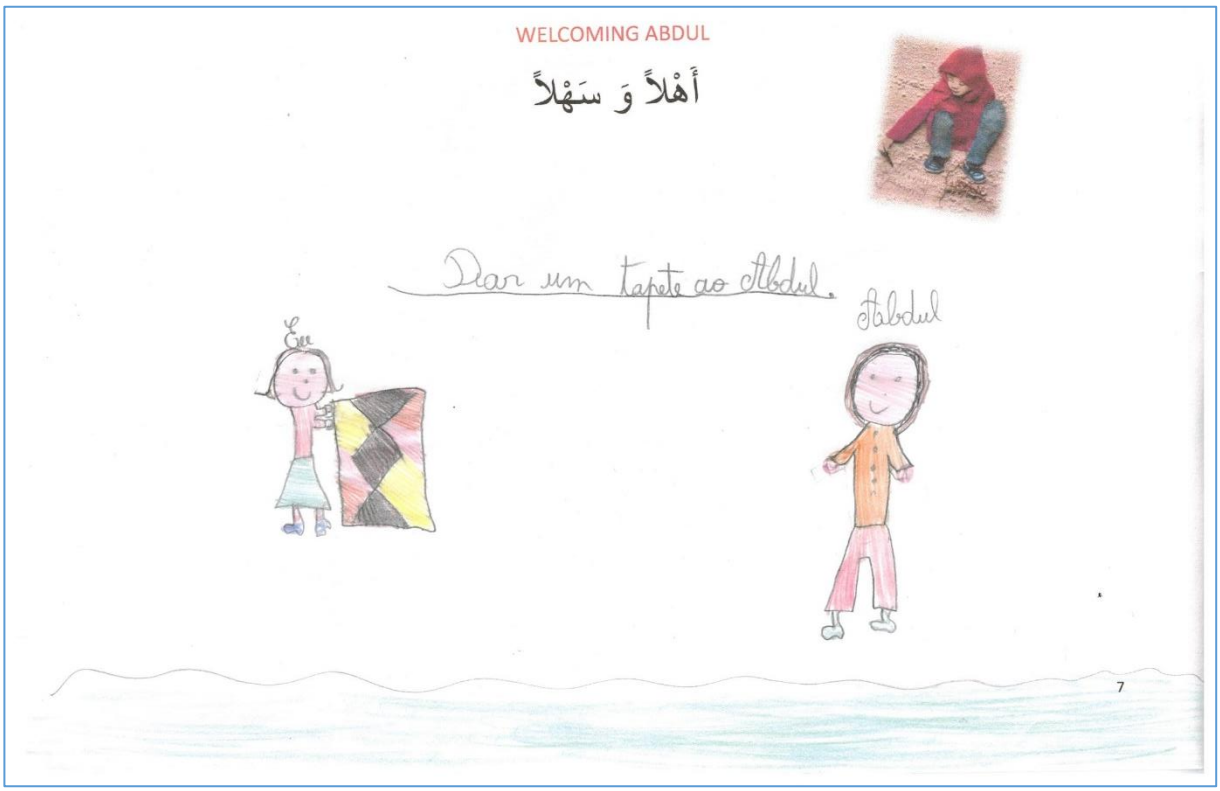
S3 – Tabela 3.1	DESENHO “Desenha como gostarias de acolher o menino marroquino, Abdul”.	
		CATEGORIZA-ÇÃO
A1	Um bolo com velas	Alimentação
A2	Dividiu a página com um risco, desenhando a família do Peter (menino australiano) à esquerda, sob o título “Marrocos”, e a família do Abdul à direita, sob o título “Deserto”. Ambos os meninos estão desenhados sobre um tapete, símbolo da viagem. Todos os membros da família estão identificados com a legenda a português. Todas figuras são desenhadas com um sorriso.	Acolher em família
A3	Desenha uma menina, à esquerda, intitulada com a palavra “eu” que apresenta um tapete na mão e, na parte direita da página, desenha o Abdul sorrindo, intitulando a cena com o enunciado “Dar um tapete ao Abdul”	Acolher com um tapete (religião/ viagem)
A4	Desenha um espaço ao ar livre, com relva, um sol antropomórfico sorrindo, e uma menina de braços abertos recebendo o Abdul, que corre para ela também de braços abertos.	Acolher com braços abertos
A5	Desenha uma mesa com vários alimentos típicos de Marrocos, intitulados “Green tea”, “Arabic candies”, “Couscous”, “Moroccan Coconut Truffles”.	Acolher com alimentos
A6	Desenha um bolo com o nome “Abdul” inscrito.	Acolher com alimentos
A7	Desenha a família australiana à esquerda, sentados à mesa e, à direita, a família do Abdul, sentados no chão à mesa, comendo de um prato comum.	Família (Sem relevância, pois não cumpre a tarefa proposta)
A8	Desenha um bolo com velas e com o nome do Abdul	Acolher com alimentos
A9	Desenha um tapete	Acolher com um tapete (religião/viagem)
A10	Desenha um cenário ao ar livre com baloiços, onde dois meninos brincam e riem, apresentando também uma mesa com comida	Acolher com alimentos e nas brincadeiras
A11	Desenha um cenário ao ar livre onde duas crianças brincam	brincar
A12	Desenha, à esquerda, uma casa sob um sol antropomórfico rindo e, à direita, um menino com uma bola de futebol na mão, dizendo num balão de fala “Let’s play?” dirigindo-se a um menino com um capuz (Abdul) que se encontra com as mãos numa posição recetiva, com o balão a dizer “Yes”.	brincar
A13	Apresenta dois meninos de braços abertos e rindo, identificados pelo nome do autor e “Abdul”, com uma fala dizendo “Parabéns Abdul”.	Acolher com abraço
A14	Desenha um tapete	Acolher com um tapete (religião, viagem)

A15	Desenha uma casa com uma família de três elementos e um animal quadrúpede à esquerda, uma casa no centro e um carro pequeno (em relação à casa) à direita.	Acolher em família
A16	Desenha um menino à esquerda, uma mesa com cadeiras e um bolo, ao centro, e três balões à direita	Alimentação e festa
A17	Desenha duas janelas, com uma criança em uma das janelas e outra, central e colorida com a cama a laranja e o vestido em roxo, rindo.	Acolher no lar
A18	Desenha um edifício e uma menina rindo, identificada pelo nome da aluna, dizendo num balão "Eu não sei nada sobre esse país Marrocos"	Acolher, demonstrando curiosidade sobre país do Abdul
A19	Desenha uma família esperando a família do Abdul com um bolo numa mesa, onde se lê "Asalamu aleikom" e "Abdul". A família de Abdul é representada por um adulto que sorri e por duas crianças tristes.	Acolher com alimentos e em família
A20	Desenha o Abdul numa mesa com comida tradicional portuguesa (sardinhas) e a mesa posta à maneira portuguesa, com talheres e prato individual	Acolher com alimentos
A21	Desenha uma escola identificada pelo título "school" e dois meninos cumprimentando-se com balões de fala "Hello, Abdul" e "Hello".	Acolher na escola
A22	Intitula o desenho "Welcoming Abdul" e desenha um menino caucasiano e outro de cor de mãos dadas numa paisagem exterior com um sol antropomórfico que ri	Acolher com mãos dadas
A23	Desenha um relógio com a hora da aula de inglês marcada, 15h, com uma senhora legendada como "teacher", uma mesa central vazia e em cada extremo um menino identificado como "eu", outro com o nome de um colega de turma e outro, que caminha na direção da mesa, desenhado com uma chapéu na cabeça, intitulado com "Abdul", com a cara de cor castanha.	Acolher na escola
A24	Desenha o edifício da escola e dois meninos com os braços abertos	Acolher com braços abertos na escola
A25	Desenha um tapete	Acolher com tapete (Religião, viagem)

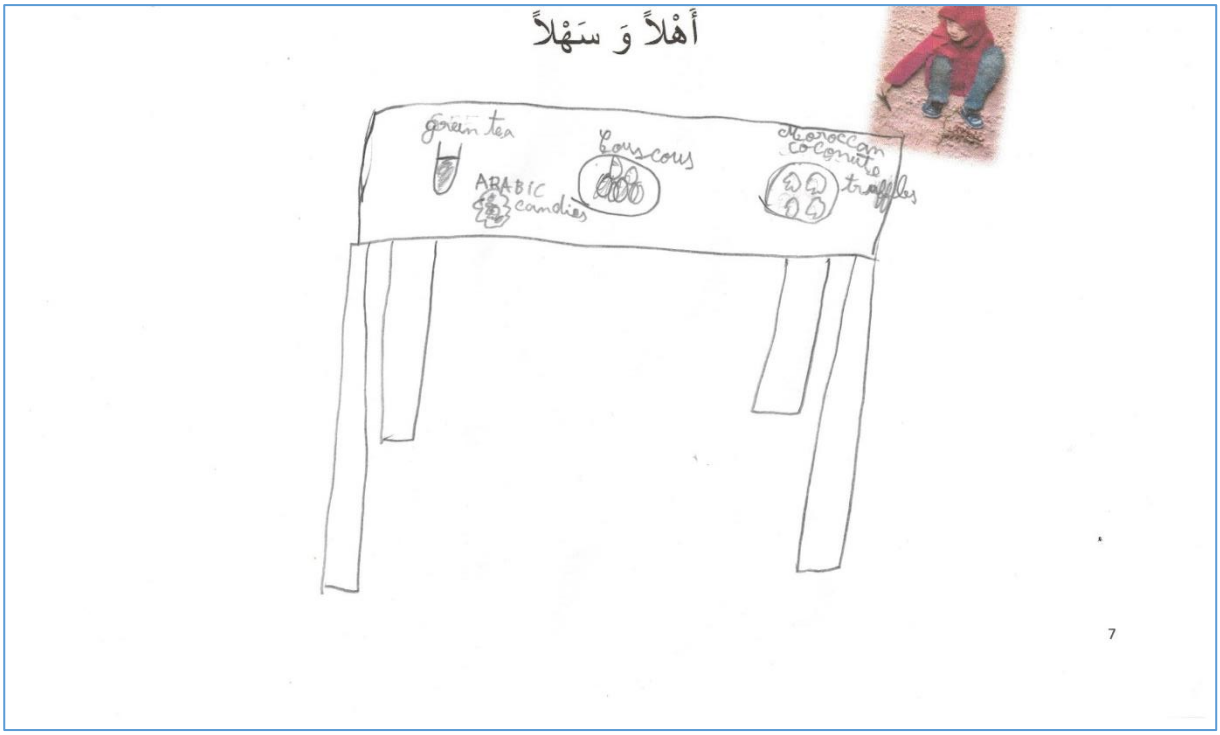
S3 – Tabela 3.2	**SUJEITOS**
Forma de acolhimento - sistematização	
Acolher através da postura física e expressividade facial (braços abertos, mãos dadas …)	A13, A4, A22, A24,
Acolher através de uma refeição ou festa com alimentos	A1, A5, A6, A8, A10, A16, A19, A20
Acolher pelo símbolo do tapete (religião/ viagem)	A3, A9, A14, A25
Acolher no espaço da escola	A21, A23
Acolher no lar ou em família	A2, A7, A15, A17, A19
Acolher a brincar	A11, A12, A10
Acolher, demonstrando curiosidade sobre o país de Abdul	A18

Desenhos – “Desenha uma forma de acolher o Abdul”

Nota: os desenhos correspondem à dimensão A4, tendo sido comprimidos pela impossibilidade de serem reproduzidos no tamanho original. Algumas partes periféricas da folha foram recortadas, de modo a proteger a identidade das crianças.


WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
Dar um tapete ao Abdul.
Eu
Abdul
7

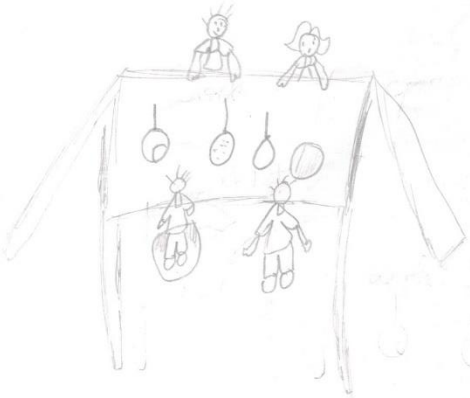

WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
7


أَهْلاً وَ سَهْلاً
green tea
couscous
Moroccan coconuts
ARABIC candies
truffles
7


WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
A BD O !
7

WELCOMING ABDUL

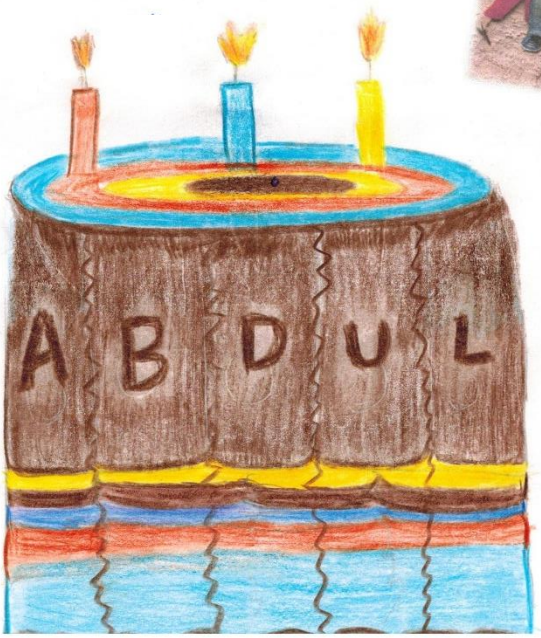
أَهْلاً وَ سَهْلاً



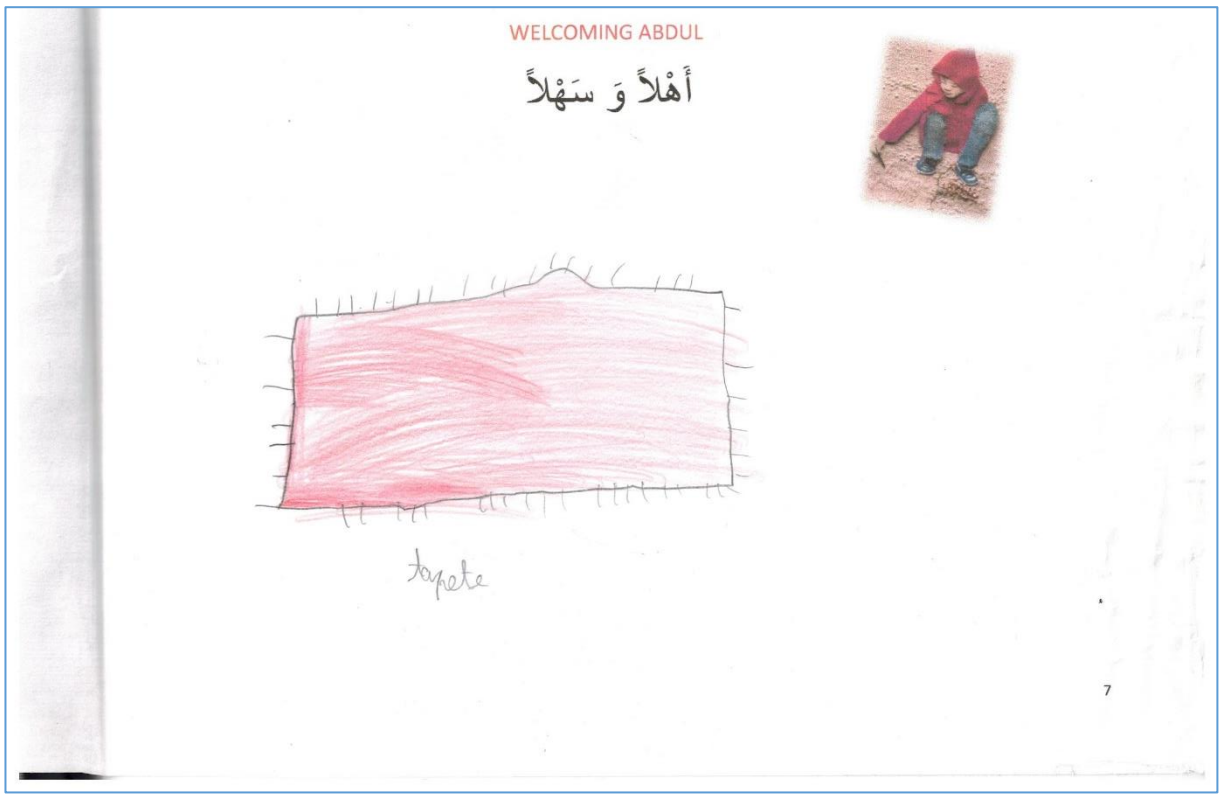
7

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً



7

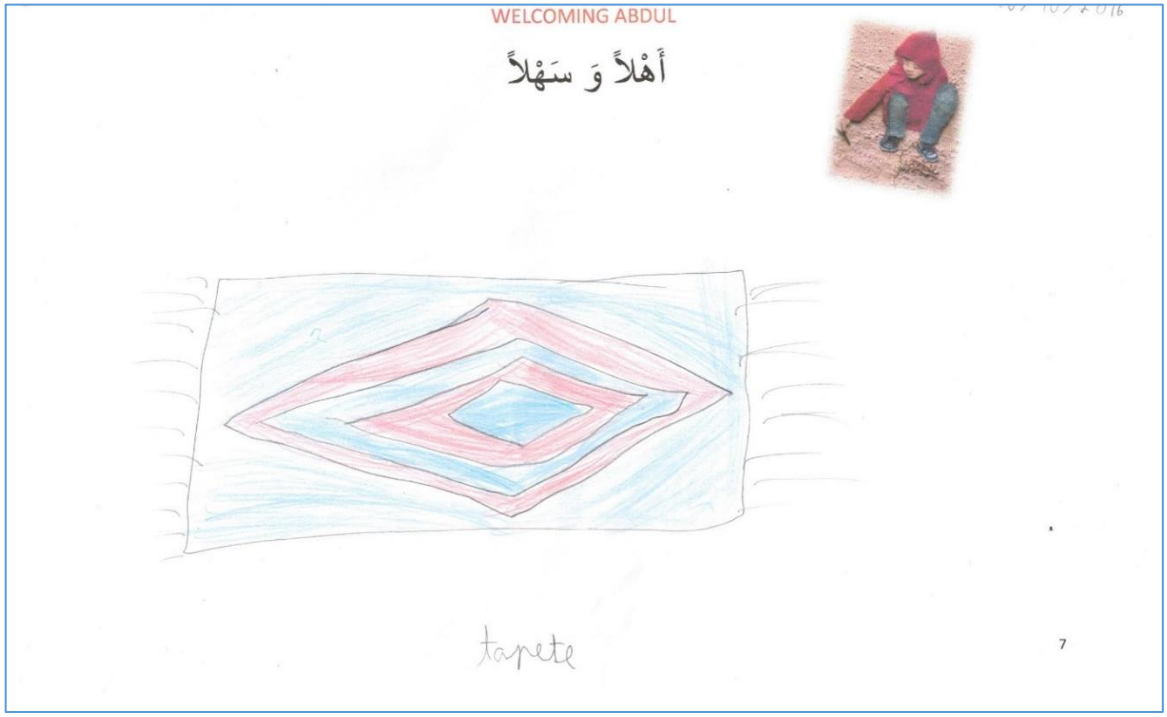

WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
tapete
7


WELCOMING ABDUL
Leondro
أَهْلاً وَ سَهْلاً
7

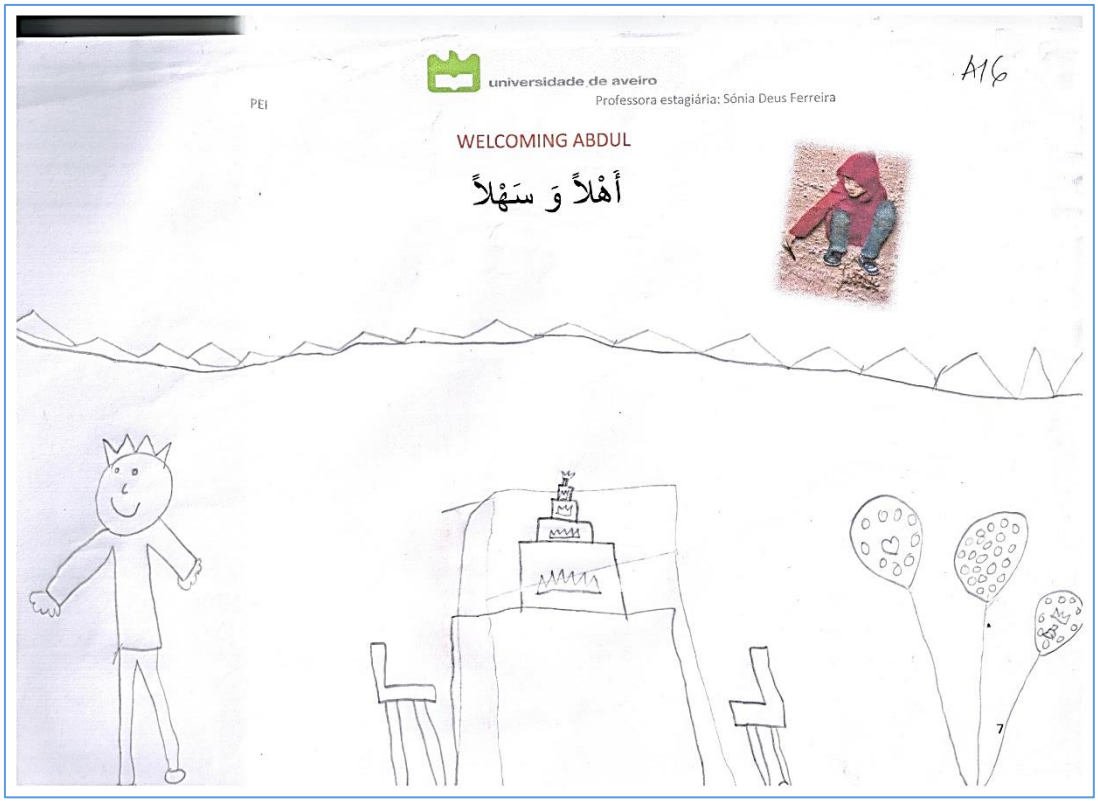

universidade de aveiro
PEI
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
A 11
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
7

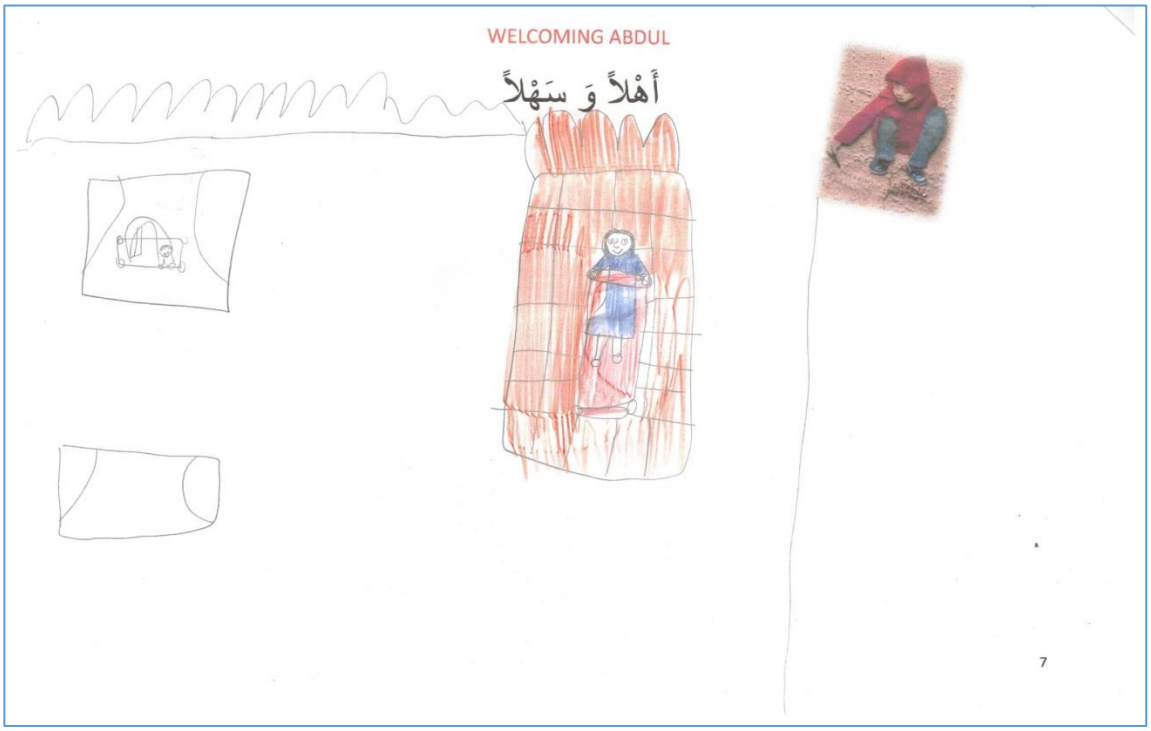

WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
Let's play?
Yes
7


universidade de aveiro
PEI
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
A13
WELCOMING ABDUL
Filipe
ABDUL
7


WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
tapete
7


universidade de aveiro
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
PEI
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً


universidade de aveiro
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
PEI
A16
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً


WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
7


universidade de aveiro
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
A18
PEI
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
eu não conheço nada deste país Marroquos
7

universidade de aveiro

PEI

Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً

RODRIGO

universidade de aveiro

PEI

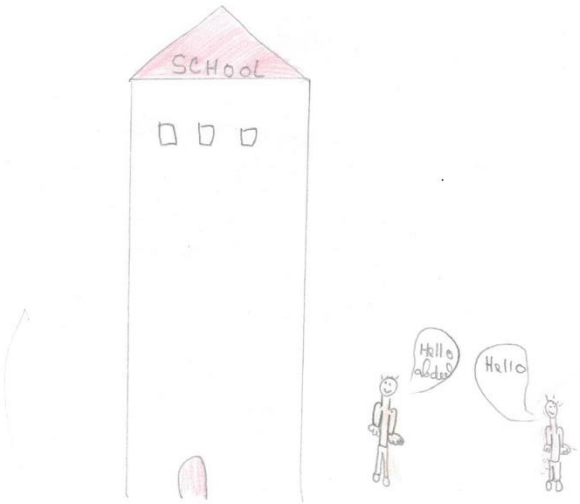
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً



7


universidade de aveiro
PEI
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
A21
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
SCHOOL
Hello Abdul
Hello
7


A22
Welcoming Abdul


universidade de aveiro
PEI
Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira
A23
WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
TEACHER
ABDUL
7


WELCOMING ABDUL
أَهْلاً وَ سَهْلاً
7

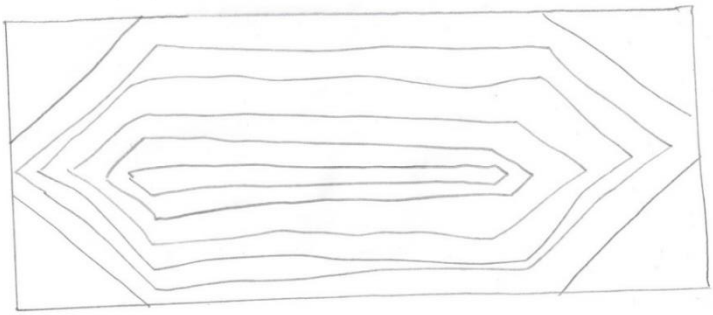
universidade de aveiro

Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira

A 25

WELCOMING ABDUL

أَهْلاً وَ سَهْلاً



7

Anexo 13 - Compilação de dados da sessão 4

"All kinds of beliefs"

S4 – Tabela 1 (Ficha Anexo 4.4)					
Pergunta 1	Tudo certo	2 itens certos	1 item certo	0 itens certos	NR
a)	14	5	4	2	0
b)	4	2	9	10	1
c)	18	0	0	4	1
n.º de sujeitos					

S4 – Tabela 2 (Ficha Anexo 4.4)							
Pergunta 2	6 itens certos	5 itens certos	4 itens certos	3 itens certos	2 itens certos	1 item certo	0 itens certos
n.º de sujeitos	16	0	0	4	0	3	2

S4 – Tabela 3 Pergunta de resposta aberta	**SUJEITOS**	**RESPOSTAS Questionário de autoavaliação**
O que eu aprendi?		
	A1	Wasak, Magen david, Wat
	A2	Muslims, Jews , Christians
	A3	Mandir, Diwali
	A4	Wat, church
	A5	Hindus, Sikhs
	A6	Religion, tradition, temple
	A7	Christians, hijab, mosque
	A8	Religion, traditions
	A9	Buddhists, jews, wat
	A10	Temple, religions, symbols
	A11	Traditions, temple, religious festivals
	A12	traditions
	A13	Religions, traditions, temples
	A14	Mandir
	A15	Religions
	A16	Buddhist
	A17	Hijab
	A18	Jews, traditions
	A19	Wat
	A20	Church, temple
	A21	Religion, traditions
	A22	jews, wat
	A23	Religion, traditions
	A24	wat
	A25	Religion, traditions

Anexo 14 - Compilação de dados da sessão 5

"Same, same but different"

Respostas a Ficha (Anexo 5.5) Exercício 1

S5 – tabela 1	Identifica 6 imagens corretamente	Identifica 5 imagens corretamente	Identifica 4 imagens corretamente	Identifica 3 imagens corretamente	Identifica 2 imagens corretamente	Identifica 1 imagens corretamente
	8	10	7	0	0	0

Respostas a Ficha (Anexo 5.5) Exercício 2																		
S5 – tabela 2	Pergunta 1			Pergunta 2			Pergunta 3			Pergunta 4			Pergunta 5			Pergunta 6		
Resposta*	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR
n.º de sujeitos	11	14	0	21	4	0	19	6	0	7	8	10	18	6	1	20	5	0
***C – certo**		**NC – incorreto**					**NR – Não responde**											

S5 – tabela 3 Pergunta de resposta aberta	**SUJEITOS**	**RESPOSTAS Questionário de autoavaliação**
O que aprendi?		
	A1	Canção, vacas sagradas
	A2	Lenços na cabeça, seasons
	A3	Winter, summer, vacas sagradas
	A4	Cantar música de outono da Índia
	A5	Saber que as vacas são sagradas
	A6	Aprender palavras Indianas
	A7	Canção, tradição, as vacas são sagradas
	A8	As vacas são sagradas
	A9	As vacas são sagradas
	A10	Tivemos de cantar Indiano e aprendemos a cantar
	A11	As vacas são sagradas
	A12	Deuses, cantar
	A13	Uma língua nova
	A14	As vacas são sagradas
	A15	Canção, as vacas são sagradas
	A16	Macaco sagrado
	A17	Cantar uma música
	A18	Uma língua nova
	A19	As vacas são sagradas, música
	A20	Aprendi a cantar, as vacas são sagradas
	A21	Elefantes, macacos e vacas sagradas
	A22	Deuses de 4 braços
	A23	As vacas são sagradas
	A24	A música nova
	A25	As vacas são sagradas

Anexo 15 - Compilação de dados da sessão 6

Compilação de dados Sessão 6: “My Granny went to the market”

S6 – Tabela 1	SUJEITOS	RESPOSTAS Questionário de autoavaliação
Pergunta de resposta aberta		**O que aprendi?**
	A1	Bonecas, cats, máscaras e boomerang
	A2	Países, papagaios, tapetes, lamas, gatos, máscaras e lanternas
	A3	O México tem máscaras. Os boomerangs são de outro país e os gatos de outro.
	A4	Granny, lanters, cats, boomerang, kite
	A5	Kite, lamas, México, peru, boomerang, cats, Suíça
	A6	Tapete, masks, papagaios, boomerang
	A7	Boomerangs, lanterns
	A8	Lamas, boomerang, cats, Peru, kite
	A9	Sinos, cats, boomerang, lanterna, kite
	A10	Tapete, Turquia, viagem, Granny, kites
	A11	Tapete, cats, China, kite, bonequinhas, boomerang, México
	A12	Gostei de saber que o México tem muitas mascaras, gostei de ver os gatos; e também gostei de saber que usavam uns trompetes para comunicar antigamente; Granny a comprar,
	A13	Kite, lanternas, tapete, máscaras México, cats
	A14	Cats, Peru, kite, tapete, boomerang e México, Suíça
	A15	Boomerang, cats, lanterna, Granny, kite
	A16	Gostei de aprender os mercados a que a avó foi, os países e o que ela comprou.
	A17	Russia, México, boomerangm cats, kite and lanterns
	A18	Carpet, cats
	A19	Cats, Peru, lamas
	A20	Boomerang, lanterns, kite, carpet
	A21	Tapete, sinos, gatos, Granny, boomerang, lanterns, kite
	A22	Kite, tapete, lamas, sinos, luzes, boomerang
	A23	Boomerang, Peru, Peruvian, lamas, turkey, Turkish, kite, cats, lanterns, Granny
	A24	Cats, lanterns, kite, Granny
	A25	Papagaio, tapete, cat, masks, lamas e lanternas

Anexo 16 - Compilação de dados da sessão 7

S7 – Tabela 1		Cartolinas de festa de acolhimento
Personagens	SUJEITOS	Análise
Cartwheel (Quénia)	A1, A2, A4, A17, A13, A24	Os/as discentes inventaram uma bandeira da amizade para receber a Cartwheel. A bandeira é composta por uma estrela com um pássaro desenhado à esquerda, e à direita riscas de várias cores (verde, amarelo, vermelho, preto, rosa, cor de laranja, roxo, azul e branco). Os sujeitos explicaram que queriam que ela ficasse com um símbolo de amizade dos novos colegas.
Abdul (Marrocos)	A3, A6, A18, A20, A25	Os/as discentes desenharam os vários espaços da sala onde iriam receber o Abdul. Escreverem um cartaz com as palavras de boas-vindas "Marhaba!", "Alan wa salan!" em alfabeto latino e árabe. Escreveram no canto superior esquerdo a palavra "Morocco"; uma árvore onde escreveram "Bem-vindo"; balões; comida típica marroquina, como limonada, rebuçados marroquinos, etc.. Desenharam o castelo de Montemor-o-Velho. Também desenharam corações e camelos. Os sujeitos explicaram que queriam mostrar-lhe a sua nova terra, mas fazê-lo sentir em casa, trazendo para a festa coisas que lhe são familiares.
Hassan (Somália)	A5, A11, A15, A8, A23	Os/as discentes desenharam a bandeira da Somália, no centro, e, à volta, balões, flores e corações, acrescentando frases de boas-vindas em somali: "Is há warrant" e "Soo dhowow".
Peter (Australia) e Elliot (EUA)	A7, A10, A12, A21	Os/as alunos/as desenharam, na parte de cima da cartolina, a bandeira dos EUA, uvas com a legenda "grapes", um menino a sorrir, uma flor e um coração. Na parte inferior, escreveram "Hello Peter and Elliot, welcome".
Kailash (Índia)	A9, A14, A16, A19, A22	Os/as discentes desenharam a bandeira da Índia, explicando que queriam que ele contasse como era a sua vida nesse país. Escreveram, ainda, em alfabeto Devanagari, a palavra "Índia".

Anexo 17 - Planificação do professor cooperante – 1.º período

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho

Aulas previstas: aprox. 68

Departamento Curricular

Ano letivo 2016 - 2017

Disciplina Inglês (120)

Competências	**Conteúdos temáticos/ Culturais**	**Conteúdos lexicais / gramaticais**
Compreensão oral:	1º Período	Hello. Good morning. Good afternoon. Bye.
Compreender sons, entoações e ritmos da língua;		What's your name? My name is (Simon).
Compreender palavras e expressões simples.	**Starter unit**	How old are you? I'm (8) years old.
	Greetings	Where are you from? I'm from (Portugal).
Leitura:	Numbers (1 to 10)	I'm (Portuguese).
Compreender palavras e frases simples;	Colours: red, orange, yellow, green, blue, purple pink, white, grey, black	
Compreender frases e textos muito simples.	Countries and nationalities: Portugal, England, the USA	
Produção e interação oral		
Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua;	**Unit 1**: Back to School	May I come in, please? May I go to the bathroom? Excuse me, please. How do you say (…) in English? Can you repeat, please? Sorry, I don't
Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas;	Classroom language	understand.
Exprimir-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos;	Letters of the alphabet	This is a (book).
Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.	Means of transport: car, us	Open) your (books).

Escrita

Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas;

Produzir, com ajuda, frases simples.

Domínio intercultural

Conhecer-se a si e ao outro;

Conhecer o dia a dia na escola.

Léxico e gramática

Conhecer vocabulário simples do dia a dia;

Conhecer vocabulário relacionado com a escola;

Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano;

Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.

School objects: book, rubber, pen, pencil, schoolbag, pencil case, teacher, student, desk, chair, computer, board

Actions: open, write, listen, read, erase, draw, close

Is it (yellow)?

No, it isn't. Yes, it is.

How many (pencils)? There is…../There are…

Unit 2

Seasons change

Autumn:

Weather: chilly, warm, cloudy, windy

Clothes: jumper, shoes, trousers, jacket

Colours: red, yellow, orange, brown

Autumn activities: playing hide and seek, eating chestnuts, picking up leaves

What's the weather like? It's (chilly).

a (red) (jumper)

What are you doing? I'm (playing hide and seek).

Anexo 18 - Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as

Local:	**Data:**	**horário:**
Atividade: **Descrição de tarefas:**	**Duração da atividade**:	

			Níveis de envolvimento/ implicação				**Evidências**
Descritores Laevers 1994		Ausência de atividade	Atividade muito interrompida	Atividade mais ou menos contínua	Atividade com momentos intensos/ motivada	Atividade muito intensa	
	SINAIS	1	2	3	4	5	
CONCENTRAÇÃO	quando a criança se concentra no espaço limitado da sua atividade, ficando o seu olhar no material que possui ou na tarefa que está a realizar e dificilmente se distrai						
ENERGIA	quando a criança fala alto e com entusiasmo, gesticulando e realizando ações com rapidez e cuidado						
SATISFAÇÃO/ MOTIVAÇÃO	quando a criança aprecia o seu trabalho e revela prazer no que faz (sorri, exprime verbalmente a satisfação…)						